جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم المناهج والتدريس

# أثر أسلوب التّغذية الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة (إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة) في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللُّغة العربية والكتابة

# The Effect of Written Corrective Feedback Type (Recast, and Metalinguistic) on Improving the 8th Grade Basic Students' Performance in Grammar of Arabic Language and Writing

إعداد

محمد أحمد فلاح الزيوت

بإشراف

الدكتور: نصر محمد خليفة مقابلة

حقل التخصص- مناهج اللُّغة العربية وأساليب تدريسها

2013

**أثر أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة (إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة) في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللُّغة العربية والكتابة**

إعداد

**محمد أحمد فلاح الزيوت**

ماجستير مناهج اللُّغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك، 2006م

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص مناهج اللُّغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

**وافق عليها**

الدكتور نصر محمد خليفة مقابلة.........................................مشرفًا ورئيسًا

**أستاذ مشارك في مناهج اللُّغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك**

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر.........................................عضوًا

**أستاذ في مناهج اللُّغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية**

الأستاذ الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس .........................................عضوًا

**أستاذ في مناهج اللُّغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك**

الأستاذ الدكتور رافع عقيل الزغول .........................................عضوًا

**أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك**

الأستاذ الدكتور راتب قاسم عاشور .........................................عضوًا

**أستاذ في مناهج اللُّغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك**

تاريخ مناقشة الرسالة 2013/5/9

# الإهداء

إلى والديّ الغاليين

"واخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا"

إلى أشقائي الأعزاء جميعا راجيا من الله تحقيق أمانيكم

إلى كل من آزرني بدعواته لي بالنجاح والتوفيق

إلى حاملي مشعل الحرف الذين أينعت بإبداعاتهم ثمار الغرس الجديد

إلى الذين وقفوا أقلامهم للدفاع عن العربية وأسهموا في تطويرها وتيسير تناولها

إليهم جميعا أهدي ثمرة الأعوام في التعب والسهر طلبا للعلم والنور "

وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا "

محمد أحمد الزيوت

# شكر وتقدير

الحمد لله العليم بكل شيء، هو الأول والآخر ليس قبله ولا بعده شيء، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، وقدوة المربين وعلى آله وصحبه ومن اتبع هداه إلى يوم الدين، وبعد:

إقرارا بالفضل واعترافا بالجميل، وبعد أنْ منّ الله علي بإنجاز هذا العمل المتواضع لا يسعني إلا أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان والاحترام إلى أستاذي الفاضل، الدكتور نصر محمد خليفة مقابلة، فقد وجدت فيه روحا أبوية، ولم يبخل علي بملاحظاته وتوجيهاته وتعاونه طيلة فترة إعداد هذه الأطروحة، وأشكره على أناته ورحابة صدره وتواضعه الكريم، وما تميز به من نقاء الضمير وصفاء النفس، ولما أبداه من آراء وتوجيهات علمية، كان لها الأثر الأكبر في إنجاز العمل بشكل دقيق.

وأقدم خالص الشكر والامتنان، لمن تقصر كل كلمات الشكر وعبارات الثناء عن الوفاء بحقهم، أساتذتي أعضاءَ لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر، والأستاذ الدكتور عبد الكريم أبو جاموس، والأستاذ الدكتور رافع عقيل الزغول، والدكتور راتب قاسم عاشور؛ لما منحوني إياه من وقت وجهد في قراءة الأطروحة، وما قدّموه من ملاحظات أغنتها، وأسهمت في تقديم كل ما من شأنه إخراجها في أفضل صورة ممكنة، فجزاهم الله كل الخير في الدنيا والآخرة، وأبقاهم نبراسا يُستضاء به في الظلمات الحالكة، ضمن طريق الهدى والعلم والمعرفة.

**والله الموفق**

**الباحث**

# جدول المحتوى


الإهداء ........................................................ ت

شكر وتقدير ........................................................ ث

جدول المحتوى ........................................................ ج

قائمة الجداول ........................................................ خ

قائمة الملاحق ........................................................ ذ

الملخص ........................................................ ر

الفصل الأول: _خلفية الدراسة وأهميتها ........................................................ 1

المقدمة ........................................................ 1

مشكلة الدراسة ........................................................ 5

سؤالا الدراسة ........................................................ 7

أهمية الدراسة ........................................................ 7

التعريفات الإجرائية ........................................................ 9

حدود الدراسة ومحدداتها ........................................................ 10

الفصل الثاني: _الإطار النظري ........................................................ 11

أولا: الأدب النظري ........................................................ 11

ثانيًا: الدراسات السابقة ........................................................ 41

الفصل الثالث: _الطريقة والإجراءات ........................................................ 49

أفراد الدراسة ........................................................ 49

أداتا الدراسة ........................................................ 50

الأداة الأولى: اختبار القواعد ........................................................ 50

الأداة الثانية: اختبار الكتابة ........................................................ 53

إجراءات توظيف أسلوب "إعادة الصياغة" في تدريس القواعد ........................................................ 58

إجراءات توظيف أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"" في تدريس القواعد ........................................................ 58

إجراءات التصحيح وفق دليل المعلم للقواعد المعتمد من وزارة التربية والتعليم ........................................................ 59

إجراءات توظيف أسلوب إعادة الصياغة في تعليم الكتابة ........................................................ 59

إجراءات توظيف أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في تعليم الكتابة ........................................................ 60

**إجراءات التصحيح وفق دليل مهارات الاتصال المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم ........................................ 61**

إجراءات تنفيذ الدراسة ........................................ 61

تصميم الدراسة ........................................ 63

متغيرات الدراسة ........................................ 63

المعالجات الإحصائية ........................................ 64

**الفصل الرابع: عرض النتائج ........................................ 65**

أولا: نتائج السؤال الأول ........................................ 65

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني ........................................ 73

**الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات ........................................ 81**

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول ........................................ 81

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني ........................................ 87

التوصيات ........................................ 91

**قائمة المصادر والمراجع ........................................ 92**

المراجع باللغة العربية ........................................ 92

المراجع باللغة الأجنبية ........................................ 100

**المــلاحــق ........................................ 106**

الملخص باللغة الإنجليزية ........................................ 208

# قائمة الجداول


| الجدول | العنوان | الصفحة |
| --- | --- | --- |
| الجدول: 1 | وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم لتقديم التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة | 39 |
| الجدول: 2 | وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب للتعامل مع التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة | 40 |
| الجدول: 3 | معامل ارتباط بيرسون بين مستويات المعرفة في القواعد ممثلا في (المعرفة، والفهم، والتطبيق) | 66 |
| الجدول: 4 | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات كل مستوى من مستويات المعرفة القبلية والبعدية في اختبار القواعد، تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 67 |
| الجدول: 5 | نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في اختبار القواعد البعدي، حسب متغير: أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 68 |
| الجدول: 6 | نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على كل مستوى من مستويات المعرفة الثلاثة في القواعد تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي | 69 |
| الجدول: 7 | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار القواعد القبلي والبعدي ككل، تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 71 |
| الجدول: 8 | نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار القواعد البعدي ككل، حسب متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 71 |
| الجدول: 9 | نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على اختبار القواعد ككل تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي | 72 |

| الجدول | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| الجدول: 10 | معامل ارتباط بيرسون بين مهارتي اختبار الكتابة (الشكل، والمضمون) | 74 |
| الجدول: 11 | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة القبلي والبعدي، تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 75 |
| الجدول: 12 | نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة البعدي، حسب متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 76 |
| الجدول: 13 | نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على كل مهارة من مهارتي الكتابة تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي | 77 |
| الجدول: 14 | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة القبلي والبعدي ككل، تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 78 |
| الجدول: 15 | نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة البعدي ككل، حسب متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 79 |
| الجدول: 16 | نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على اختبار الكتابة ككل تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي | 80 |

# قائمة الملاحق


| الملحق | عنوانه | الصفحة |
|---|---|---|
| أ | جدول مواصفات الوحدة الثانية والثالثة من كتاب القواعد والتطبيقات اللغوية للصف الثامن الأساسي "معايير الأداء الدالة على تشكل المعرفة في القواعد وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي | 107 |
| ب | اختبار القواعد | 110 |
| ت | معاملات الصعوبة والتمييز | 117 |
| ث | مفتاح الإجابة الصحيحة لاختبار القواعد | 118 |
| ج | قائمة بأسماء السادة المحكمين | 119 |
| ح | اختبار الكتابة | 120 |
| خ | قائمة بالمؤشرات السلوكية الدالة على مهارتي الكتابة: الشكل والمضمون | 122 |
| د | معايير تصحيح الأداء الكتابي | 123 |
| ذ | دليل المعلم في تعليم القواعد | 125 |
| ر | دليل المعلم في تعليم الكتابة | 193 |
| ز | كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك | 206 |
| س | كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتّعليم للواء الكورة | 207 |

# الملخص

**الزيوت، محمد أحمد فلاح. أثر أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة (إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة) في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللُّغة العربية والكتابة. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2013. (المشرف: د. نصر محمد مقابلة)**

هدفت هذه الدراسة تقصّي أثر أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللُّغة العربية والكتابة. قام الباحث ببناء اختبارين: يقيس الأول أداء الطلاب في القواعد وفق مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق. تكوّن من ثلاث وثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل، ويقيس الاختبار الثاني مهارتي الكتابة: الشكل والمضمون، حيث أُتيح للطلاب الكتابة في موضوع من الموضوعات الثلاثة المحددة لهم، وقد طُبّقا على أفراد الدراسة بعد التأكد من صدقهما وثباتهما.

بلغ عدد أفراد الدراسة 74 طالبًا من طلاب الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن، موزعين على ثلاث مجموعات اختيرت بالطريقة العشوائية من ثلاث مدارس.

طُبّقت الدراسة على أفراد المجموعات الثلاث: بواقع 18 حصة في القواعد، و12 حصة في الكتابة، حيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية الأولى وعددهم 23 طالبًا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة"، وأفراد المجموعة التجريبية الثانية وعددهم 25 طالبًا بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة، وعددهم 26 طالبًا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في مستويات (المعرفة، والفهم، والتطبيق) بين أداء طلاب المجموعة الضابطة، وأداء طلاب

المجموعتين التجريبيتين لصالح أداء الطلاب في المجموعتين التجريبيتين، وفي مستوى (التطبيق) بين أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة $0.05 = \alpha$ في مهارتي الكتابة (الشكل، والمضمون) بين أداء طلاب المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية بأسلوب "إعادة الصياغة" لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية.

**الكلمات المفتاحية:** قواعد اللغة، الأداء الكتابي، التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، إعادة الصياغة، العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

# الفصل الأول

# خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تُعدّ اللُّغة نسيجًا متكاملًا تشكّله مجموعة الأنظمة والمهارات مجتمعة؛ من أجل ذلك تظهر ضرورة الاهتمام بأنظمتها ومهاراتها على حدّ سواء، فقد أدى شيوع اللحن في اللُّغة العربيّة إلى المطالبة بزيادة الاهتمام بأنظمة اللُّغة المختلفة ومهاراتها، وخصوصًا ما يتعلق بدراسة قواعد النحو والصرف، فقد كانت لقواعد النحو والصرف، ولا تزال، خصوصية بين فروع علم اللّغة؛ فبإتقانها يستقيم اللسان، وينتفي اللحن والخطأ، وهي الأساس الذي تقوم عليه كافة المهارات اللغوية الأخرى: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ولعلّ الكتابة من أبرز هذه المهارات التي يجب الحرص على إتقانها بعد إتقان قواعد النحو والصرف؛ لما بينهما من ارتباط وثيق، مع الأخذ بالاعتبار ضرورة معرفة الأسس التي تقوم عليها باقي المهارات وإتقانها، حيث إنّ إتقان مهارات اللُّغة لا يقلّ أهمية عن إتقان أنظمتها.

"والنحو – كما يقول أهل اللُّغة – قانون تأليف الكلام وبيان لما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة، حتى تتسق العبارة وتؤدي معناه" (الخليفة، 2003، ص. 341)، أما المفهوم الحديث لعلم النحو كما جاء عند عاشور والحوامدة (2007، ص. 105)، فهو: "علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، ويتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارات".

والنحو أو ما اصطلح على تسميته بقواعد النحو "ركن مهم من أركان اللُّغة العربيّة يُكسبها الروح ويبث فيها الحياة" (الزامل، 2010، ص. 11)، "وركيزة أساسية لها؛ لكونه من مقومات الاتصال الصحيح السليم، وهو النظام الذي يتم به نظم اللُّغة ومعيار الصلاحية والدقة

عند استخدام اللّغة" (نصيرات، 2006، ص. 193)، والعمود الفقري للغة العربيّة (الدليمي والوائلي، 2003)، ومُخرج المعاني من الألفاظ (زهران، 2010).

ويُعدّ النحو وسيلةً مهمةً لإتقان اللّغة: استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، وتحقيق غاية كبرى هي تقويم اللسان والقلم (الخطيب، 2009؛ مارون، 2008)؛ إذ أنه "يعين الفرد على دقة التعبير، وسلامة الأداء، وضبط الكلمات؛ لأن عدم مراعاة القواعد النحوية، قد يترتب عليه فساد المعنى، وقلب الفكرة، وسوء الفهم" (عطا، 2001، ص. 105).

واعتمادًا على العلاقة التي تربط فروع اللُّغة بمهارتها تظهر علاقة قواعد النحو والصرف بالكتابة التي كشفت عنها نتائج الدراسات السابقة؛ فالدقة في اختيار الألفاظ وبناء الجمل تعتمد على كفاية الطالب اللغوية، إذ لا فائدة من إتقانه القواعد وعدم إجادته الكتابة في الوقت ذاته.

والكتابة إحدى مداخل معالجة الضّعف في اللّغة، وناتج من نواتج تعلّم اللُّغة وتعليمها، وأداة التواصل بين الأفراد والمجتمعات والحضارات (نصر، 1995)، ويُعدّ التعبير عن المعنى بعبارات سليمة مؤشرًا على الرقي اللّغوي والثقافي (الدليمي والوائلي، 2003)، وهي من أهم وسائل التواصل التي تُمكّن الفرد من التعبير عن مكنونه، والاطّلاع على أفكار الآخرين، والحكم على ثقافتهم (الحمد، 2004)، والغاية النهائية لفروع اللّغة، إضافة إلى قيمتها التربويّة، فهي تُربي في الطلبة القدرة على حسن الانتقاء والتأليف والصياغة (عبيد، 1996).

والكتابة مهارة عقلية أدائية معقدة يحتاج إتقانها قدرًا من النضج اللّغوي والتدريب والممارسة (نصر، 1999)، وقدرة على انتقاء الألفاظ واستخدامها والربط بين الأفكار وبناء المعنى (العثمان، 1999)، وعلى هذا الأساس يؤكد يونس (1998، ص. 194) "دعامتين أساسيتين للنهوض بتعلّم الكتابة وتعليمها: الأولى تتمثل في قدرة الطلبة على الكتابة بأنفسهم، أما الأخرى فتتمثل في تقييم الأعمال الكتابية فكريا ولغويا"، فمهارة الكتابة ليست كسائر المهارات

اللغوية الأخرى، "إذ يحتاج الفرد فيها إلى فترات طويلة للتُمكّن منها، فهي تتكامل مع مهارات لغوية مساندة، أو فنون أخرى كالقواعد، والإملاء، والخط" (الخليف، 2010، ص. 3)، فالكتابة الجيدة تتطلب من المعلم متابعة أخطاء الطلبة وتصحيحها (Demaree, 2007).

ورغم أهمية قواعد النحو والصرف والكتابة، يواجه التّعليم صعوباتٍ في الوصول بالطلبة إلى المستوى المطلوب، وهذا ما أثبتته نتائج بعض الدراسات كدراسة شبيب (2005)، ودراسة فضل الله (2002)؛ إذ يُعدّ الضّعف في النحو والصرف سببًا من أسباب وقوع الطلبة في أخطاء الرسم الكتابي، إضافة إلى قلة الاهتمام بمتابعة أخطائهم والتنبيه عليها، وقلة مطالبتهم بإعادة كتابة الكلمات التي أخطؤوا فيها (عطية، 2008)؛ ومن هنا تتبين أهمية إجراءات التصحيح التي يقوم بها معلمو اللّغة، إذ لا ينبغي الاقتصار على بعض الرموز والإشارات كما يلاحظ عند النظر في أعمال الطلبة الكتابية.

وعملية معالجة الأخطاء من القضايا الرئيسة التي يواجهها المعلمون والباحثون في حقل تعليم قواعد اللُغة، والكتابة، واللُغة بشكل عام (Liu, 2008). وتُعدّ التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة أحد أساليب التقويم المتبعة في معالجة أخطاء الطلبة، التي يتوقع أن تسهل من عملية تعلّم اللُغة وتعليمها، وتُنمّي كفايتهم اللغوية، وتُعمّق من فهمهم للقاعدة النظرية (Razfar, 2010)، وتضبط الأداء السابق واللاحق (Li, 2010)، كما أنها تحسن من التواصل، وتُعدّ أحد مكوناتها؛ إذ تُمكّن المرسل من تقدير فاعلية الرسالة، وضمان تفسيرها بشكل دقيق من الطرف الآخر (Ramirez, 2013).

وتتطلب التنمية اللغوية تنويعًا في إجراءات التدريب والتقويم، الأمر الذي يجعل التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة إحدى الوسائل اللازمة لتصحيح مسار التعلّم عند الطلبة في مواقف تعلّم قواعد اللغة، ومعالجة الصعوبات المرتبطة بالدقة النحوية (شبيب، 2005)، ويُعَدُّ عدم توظيفها من أشكال الاستجابة الخطأ نحو أخطاء الطلبة اللغوية (Anderson, 2010)، فهي

تزيد من وعي الطلبة بأخطائهم اللغوية، وتدفعهم إلى إجراء تقويم ذاتي وتصحيح لهذه الأخطاء التي يقعون فيها (Sachs & Polio, 2007) وتُحسّن أداءهم الكتابي شكلًا ومضمونًا (Duijnhouwer, Prins & Stokking, 2010).

ويشيع استخدام أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في الدراسات السابقة، وتُعدّ إعادة الصياغة Recast من الأساليب التي تستخدم في تحسين أداء الطلبة في قواعد اللُّغة والكتابة، فهي من الأساليب المثالية في تقديم التّغذيّة الراجعة؛ لكونها لا تؤثر على تدفق الاتصال بين المعلم والطالب، وتعمل على خلق الظروف المناسبة لإجراء عمليات مقارنة معرفية، وتنمي القدرة على الملاحظة التي تُعدّ مهارة ضرورية في عملية التعلّم، وهي وسيلة من الوسائل التي تسهل تعلّم اللُّغة من خلال التفاوض حول المعنى(Zhuo, 2010; Sheen, 2008).

ويُقصد بإعادة الصياغة "إعادة بناء الجملة الضعيفة، أو الخطأ، أو الناقصة بشكل أفضل" (Rassaei & Moinzadeh, 2011, p. 98) ، وهي: "إعادة صياغة أخطاء الطلبة التي يقعون فيها خلال نشاطات التواصل" (Sheen, 2008, p. 837)، وهي تصحيح الكلمات، والجمل التي يكتبها الطلبة مع الإبقاء على المعنى العام (Ayoung, 2004).

ويقصد بالعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" Metalinguistic توظيف المعرفة اللغوية في الحكم على أداء الطلبة اللغوي، بهدف تصحيح الأخطاء اللغوية، وبالتالي تحسين هذا الأداء (Zhou & Chen, 2010)، ولعل أبرز ما يميزها أنها تُنمّي المعرفة اللغوية لديهم، وتزيد من قدرتهم على توظيف هذه المعرفة في إصدار الأحكام حول الجمل الضعيفة وتصحيحها (Cairns, Waltzman & Mcdaniel, 2006)، وتجعلهم يتجنبون خطأ تفسير هدف التّغذيّة الرّاجعة، وتُنمّي قدرتهم على التركيز وتوظيف الخصائص الشكلية للغة، والتحليل، والتفكير، واستخدام اللُّغة كشكل منفصل عن المعنى (Zipke, Ehri & Cairns, 2009).

وأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة تُوظّف في تعليم قواعد اللُّغة وموضوعات الكتابة عبر مجموعة من الاستراتيجيات، التي أثبتت بعض الدراسات السابقة دورها الفعّال في تحسين أداء الطلاب في القواعد، والكتابة (Chandler, 2003)، حيث أعاد عددٌ من الباحثين سبب قلة اهتمام معلمي اللُّغة بتوظيف التّغذيّة الرجعة التّصحيحيّة المكتوبة إلى الفشل في تصميم دراسة تقوم على تقصّي أثر أساليبها في تحسين أدائهم القواعدي والكتابي في ضوء استراتيجياتها (Lyddon, 2011; Vyatkina, 2010).

وقد حظي موضوع دور التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تحسين أداء الطلبة في قواعد اللغة والكتابة اهتمام الباحثين والمعلمين، حيث أظهرت بعض الدراسات فاعليتها في معالجة أخطاء الطلبة في القواعد، وتحسين أدائهم فيها (Farrokhi & Sattarpour, 2012)؛ فهي تتيح لهم ملاحظة أخطائهم، وتزودهم في الوقت ذاته بالبناء اللّغوي السليم، مما قد يجنبهم الوقوع بها في مرات لاحقة (Truscott, 1996)، ويقول (Frear, 2008) أن نتائج الدراسات السابقة لم توفّر نتائج متّسقة حول فاعلية التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في الكفاية اللغوية.

لذا، كان هدف هذه الدراسة التّحقُّق من فاعلية أسلوبين من أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، هما: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في تحسين أداء طلاب الصف الثامن في القواعد والكتابة، ومعرفة أيهما أكثر تأثيرًا، مما قد يسهم في معالجة ظاهرة الضّعف اللّغوي وتحسين أداء الطلبة في القواعد والكتابة.

**مشكلة الدراسة**

تتمثل مشكلة الدراسة في انتشار ظاهرة ضعف الأداء القواعدي والكتابي بين الطلاب في الأردن، رغم جهود وزارة التربية والتّعليم المبذولة لمعالجة هذا الضعف. وبناءً على توصيات الدراسات السابقة كدراسة الخليف (2010)، ودراسة الزيتاوي (2010) التي دعت إلى إجراء مزيد من الدراسات حول متغيرات متنوعة ومختلفة لمعرفة أثرها في تحسين أداء

الطلاب في قواعد اللُّغة والكتابة، وانطلاقًا من مبدأ التكامل بين مهارات اللُّغة وفروعها، وتقديرًا للدور الذي تقوم به قواعد اللُّغة في إتقان اللّغة، وصحة المنتج الكتابي؛ ظهرت الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلى تحسين الأداء القواعدي والكتابي شكلًا ومضمونًا.

والتعبير الكتابي من أهم أغراض الدراسة الأدبية اللغوية، حيث تُعَدُّ إجادته غاية يُطلب من المعلمين العمل على إيصال طلابهم إليها (شحاتة، 1993). كما أن الشكوى من ضعف الطلاب في الكتابة وعجزهم عن كتابة موضوع متكامل مترابط ما زالت قائمة؛ فمن السهل، كما يرى الباحث، تَلمُّس الضّعف في التعبير الكتابي عند الاطّلاع على نماذج من كتابات الطلاب في المراحل التّعليميّة المختلفة.

وقد بُنيت فكرة الدراسة الحالية على نتائج بعض الدراسات الأجنبية التي أظهرت وجود مؤشرات دالة على العلاقة بين التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة والأداء في قواعد اللغة، كدراسة أكاكورا (Akakura, 2012) ودراسة سيرانو (Serrano, 2011)، وبين التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة والأداء الكتابي، كدراسة أندرسون (Anderson, 2010)، ودراسة زهو وتشن (Zhou & Chen, 2010).

وجاءت فكرة الدراسة كذلك نتيجة للممارسات التي لاحظها الباحث في ميدان التّعليم في أثناء تدريسه مادة اللُّغة العربيّة في مديرية التربية والتّعليم للواء الكورة؛ المتمثلة في أن المعلمين لا يوظفون أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في معالجة أخطاء الطلاب، ولا يحيطون باستراتيجياتها، وأنّ عملية التقويم تتصف بالعشوائية إلى حدّ كبير، حيث لا تهتم بملاحظة أخطاء الطلاب وتصويبها؛ مما انعكس سلبًا على أدائهم في قواعد اللُّغة والكتابة، فَكَثُرَت الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والأسلوبية، فضلًا عن رداءة الخط وسوء الترتيب والتنسيق.

وحسب علم الباحث، لم تُجر أي دراسة حول تقصّي أثر أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في قواعد اللغة والكتابة في الأردن؛ لذا حاولت هذه الدراسة تقصّي أثر استخدام هذين الأسلوبين في أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية والكتابة.

سؤالا الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة الثلاثة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وعليها ككل تعزى لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الكتابة (الشكل، والمضمون) وعليها ككل تعزى لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" ؟

أهمية الدراسة

نبعت أهمية هذه الدراسة من أنها الأولى من نوعها في الأردن، حسب علم الباحث، في مجال تقويم الأداء القواعدي، خصوصًا أنها أتت في الوقت الذي ازدادت فيه المطالبات التي تنادي بمعالجة الضّعف اللّغوي المتزايد في المدارس، ويشهد فيه الأردن حركة تطوير في مجال المناهج المدرسية بصفة عامة، ومناهج اللُّغة العربيّة بصفة خاصة، وتتمثل أهميتها في تعليم قواعد اللُّغة في الآتي:

1. لفت انتباه القائمين على تطوير المناهج إلى ضرورة تضمين أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تقويم القواعد، وتدريب المعلمين على كيفية استخدامها، ولفت انتباه معلمي اللُّغة العربيّة إلى أهمية هذه الأساليب في تقويم القواعد من خلال مشاركة الطالب الإيجابية، وفي تمكينه من معرفة مدى تقدّمه نحو تحقيق الأهداف التّعليمية.
2. تعميق وعي معلمي اللُّغة العربيّة في أن الغاية من تعليم قواعد اللُّغة هي تنمية مهارات الطلاب اللغوية، وأنّ التعبير الكتابي هدف في ميدان التّعليم، فهو بمنزلة الغاية من الوسيلة.
3. زيادة معرفة معلمي اللُّغة العربيّة بطبيعة العلاقة بين إجراءات تقويم أعمال الطلاب وأداء الطلاب في القواعد.
4. رفع مستوى أداء الطلاب في قواعد اللغة، من خلال تقويم أعمالهم، والوقوف على أخطائهم.
5. تزويد معلمي اللُّغة العربية بإجراءات عملية لأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة من أجل رفع مستوى أداء الطلاب في القواعد.
6. انسجام هذه الدراسة مع الاتجاهات المعاصرة في تطوير أساليب التقويم اللّغوي التي تهدف إلى تحسين الكفاية اللغوية لدى المعلمين والطلاب باعتبارها الأداة الفاعلة في تحصيل المعارف، وتوظيفها في مواقف الدرس والحياة.

وكما تنبع أهمية هذه الدراسة من أنها الأولى من نوعها في الأردن، بحسب علم الباحث، في مجال تقويم الأداء الكتابي، وتتمثل أهميتها في النقاط الآتية:

1. لفت انتباه القائمين على تطوير المناهج إلى ضرورة تضمين أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تقويم الكتابة، وتدريب المعلمين على كيفية استخدامها، ولفت انتباه معلمي اللُّغة العربيّة إلى أهمية هذه الأساليب في تقويم الكتابة من خلال مشاركة الطالب الإيجابية، وأهميتها في تمكين الطلاب من معرفة مدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف.
2. تعميق وعي معلمي اللُّغة العربية في أن التعبير الكتابي هدف في ميدان التّعليم.

3. زيادة معرفة معلمي اللُّغة العربيّة بطبيعة العلاقة بين أساليب التّقويم وتحسين الأداء الكتابي.

4. رفع مستوى أداء الطلاب في الكتابة العربيّة، وتقويم الأعمال الكتابية من خلال تحليل موضوعات التعبير، والوقوف على أخطاء الطلاب، والأخطاء النحوية الشائعة فيها، وتقديم التّغذيّة الرّاجعة من خلال توظيف قواعد اللُّغة المتعلّمة.

5. تزويد معلمي اللُّغة العربيّة بإجراءات أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بشكل صحيح وعملي؛ ليلمس الطلاب آثارها في تحسين الأداء الكتابي.

6. توفير أساليب من التقويم تتيح لمعلمي اللُّغة العربيّة تناول موضوعات الكتابة عبر مشاركة الطالب الإيجابية.

**التعريفات الإجرائية**

**قواعد اللغة:** قدرة الطلاب على تعلّم المفاهيم القواعدية وتوظيفها في كتاباتهم، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة المتحققة لهم على اختبار صادق وثابت أعد لهذه الغاية، ضمن مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق.

**الأداء الكتابي:** قدرة الطلاب على الكتابة والتعبير عمّا في نفوسهم من أفكار ومعان في موضوعات التعبير المحددة لهم، مراعين المؤشرات السلوكية الدالة على مهارتي الشكل والمضمون، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة المتحققة لهم على اختبار صادق أعدّ لهذه الغاية.

**التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة Written Corrective Feedback (WCF):** عملية يزود المعلم خلالها الطلاب بمعلومات مكتوبة حول أدائهم الكتابي بشكل منظم ومستمر؛ بهدف مساعدتهم على تثبيت الاستجابة الصحيحة وتعديل الاستجابة الخطأ (Storch, 2010)، وتتحدد في هذه الدراسة بالأسلوبين الآتيين:

**إعادة الصياغة Recast:** أسلوب علاجي مكتوب يشير المعلم فيه إلى الخطأ في التدريبات والواجبات والاختبارات والكتابة التعبيرية، ويعيد صياغة البناء اللّغوي الخطأ كتابة دون بيان سبب الخطأ، ويتيح للطلاب فرصة الاطّلاع على التّغذيّة الرّاجعة واكتشاف الخطأ، ومعرفة السبب في ضوء قدرته على دقة الملاحظة.

**العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" Metalinguistic:** أسلوب علاجي مكتوب يشير المعلم فيه إلى الخطأ في التدريبات والواجبات والاختبارات والكتابة التعبيرية، ويكتب تفسيرًا لغويًا يبين فيه سبب هذا الخطأ، وتقع مسؤولية إعادة صياغة البناء اللّغوي فيه على الطالب.

"**الصف الثامن الأساسي:** هي السنة الدراسية الثامنة من مرحلة التّعليم الأساسي في الأردن، والسنة الثانية من الحلقة الثالثة 7–10، ويتراوح عمر الطالب في هذا الصف بين 13–14 عام.

**حدود الدراسة ومحدداتها**

اقتصرت الدراسة على:

1. أربعة وسبعين طالبًا من طلاب الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتّعليم للواء الكورة للعام الدراسي 2013/2012 م.
2. موضوعات القواعد المقررة في الفصل الأول من كتاب القواعد والتطبيقات اللغوية وهي: أقسام الاسم من حيث: (التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتنكير)، وأقسام الفعل من حيث: (الزمن، واللزوم والتعدّي، والصحة والاعتلال).
3. موضوعات الكتابة المقررة في الفصل الأول من كتاب مهارات الاتصال، هي: صور العدل، عمل الخير والمعروف، لصوص الشبكة العالمية للمعلومات، الوفاء والإخلاص، منجزات جلالة الملك عبد الله الثاني، يبدي رأيًا في بيت من الشعر.
4. أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، دون غيرهما.
5. أداتي الدراسة: اختبار التحصيل في قواعد اللغة، واختبار الأداء الكتابي.

6.مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق.

7.مؤشرات الأداء الكتابي الخاصة بكلّ من مهارتي الشكل والمضمون.

8.ثمان عشرة حصة لتعليم القواعد، واثني عشر حصة لتعليم موضوعات الكتابة.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري

يتناول هذا الفصل عرضًا لأبرز المفاهيم والموضوعات والمعارف المتعلقة بمتغيرات الدراسة: قواعد اللغة، والكتابة، والتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، والدراسات والبحوث ذات الصلة، بهدف تعميق وعي القارئ، وتوسيع أفقه بأبعاد المشكلة موضوع البحث، وقد تم تناول ذلك في محورين هما:

**الأول:** الأدب النظري المتعلق بالقواعد، والكتابة، والتّغذيّة الراجعة.

**الثاني:** الدراسات والبحوث ذات العلاقة.

**أولاً: الأدب النظري**

يعرض الباحث في الأدب النظري المعارف المتعلقة بقواعد النحو، والكتابة، والتغذية الراجعة.

**اللُّغة**

لا شك أن للغة أهمية في حياة الأفراد والمجتمعات، فهي أداة التواصل، تهدف "تمكين الفرد من فهم التعبير السليم الواضح الذي يستمع إليه، أو ينطق به، أو يقرؤه، أو يكتبه" (مدكور، 2009، ص. 341)، وهي "أداة الفرد في فهم طبيعة التفكير وطبيعة المعرفة" (عاشور وأبو الهيجاء، 2009، ص. 199).

تعرضت اللُّغة العربيّة الفصيحة إلى مشكلات عدة أدت إلى شيوع اللحن على ألسنة أبنائها (الظفيري،2005)، والنفور من تعلّمها وتعليمها (عبد الرحمن، 1971)؛ مما انعكس على التطور المعرفي في التّعليم (التميمي، 2007)؛ لذا أصبح من الضروري التصدي للصعوبات التي يواجهها أبناؤها في سبيل تعلّمها وتعليمها، فالاهتمام بدراسة النحو يعني الاهتمام باللُّغة من خلال دراسة قواعدها (الشمري، 2006)، وتشكل قواعد النحو والصرف أحد أنظمة اللُّغة

وأكثرها أهميةً، وتُعدُّ دراسته أمرًا ضروريًا في ظل الضّعف المنتشر بين أبناء العربيّة، وقلة المتحدثين بالعربيّة الفصيحة.

## الصّرف Morphology

يحظى علم الصرف أحد علوم اللّغة العربية بأهمية قصوى في الدرس اللّغوي قديمًا وحديثًا، ويرتبط كذلك بعلم النحو ارتباطًا وثيقًا، ويتكئ النحو عليه في كثيرٍ من المسائل النحوية.

والصّرف في اللّغة يعني التغيير والتقليب من حالٍ إلى حال، فهو يختص بالوحدات الصوتية سواء أكانت كلمةً أم جزءًا من كلمة، وتُعدّ دراسته مدخلًا لدراسة علم النّحو؛ حيث يدرس الصّرف الكلمة في حين أن النّحو يركز على الجمل والتراكيب (نهر، 2011)، والصّرف اصطلاحًا هو: "العلم الذي يبحث في أبنية الوحدة اللّغوية وتكويناتها على وجوهٍ وأشكالٍ عدة" (عبد الجليل، 2010: ص 37).

والنّحو والصّرف علمان متلازمان لايستغني عنهما المتخصّصون في اللّغة العربيّة، حيث يصون الصرف اللسان عن اللحن في النطق بالكلمات (محمد، 2011)، وهو علمٌ يبحث في اشتقاق الكلمات الفروع من أصولها؛ ويقتصر على دراسة الاسم المعرب (المتمكّن) من هذه الكلمات، مثل: مؤمن (اسم فاعل من الفعل آمن)، والفعل المتصرّف المشتق، مثل: حدَّث (المتولي، 2004).

## مفهوم النحو

رغم أن تعريفات النحو أو ما اصطلح على تسميته بقواعد النحو لم تخرج في معناها الاصطلاحي عن المعنى اللغوي، إلا أنها تعددت عبر الأزمنة قديمًا وحديثًا؛ وذلك تبعًا لطبيعة تناولها، ويُقال في تعريف النحو لغةً: "نحا إلى الشيء نَحْوًا: مال إليه وقَصَدَه. والنَّحْوُ: القصد.

يقال نحوتُ نَحْوَه: قَصَدْتُ قصدَه، وهو علمٌ يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابًا وبناءً. والنَّحْوِيُّ: العالم بالنحو وجمعه نَحْوِيّون" (مصطفى، والزيات، وعبد القادر، والنجار، 1985، ص. 944).

أما مفهوم النحو اصطلاحًا عند العرب القدامى أمثال السكاكي (1983، ص. 75)، فقد عرَّفه بقوله: "بأن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقًا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، وقوانين مبنية عليها، ليُحْتَرَز بها عن الخطأ في التراكيب من حيث تلك الكيفية"، وعرفه الفاكهي (2002، ص. 28) بقوله: "إنّ حد النحو اصطلاحًا علم بأصول يعرف بها أحوال الكلم إعرابًا وبناءً"، ويُطلق عليه علمُ التراكيب، ويقول عابد (2008، ص. 81) إن: "القواعد هي القوانين التي تحكم اللُّغة، قوانينها الصوتية، وقوانين تركيب الكلمة فيها، وقوانين تركيب الجملة".

ويرى الباحث أن النحو هو الضابط الذي يكفل سلامة الأداء اللّغوي وصحته لفظًا ومعنىً، في حال تمت ممارسة اللُّغة على أساسه، من هنا تزداد الحاجة إلى بيان أهمية قواعده.

**النحو وأهمية قواعده**

تباينت وجهات النظر حول أسباب ظهور علم النحو، إلا أن الغاية الأساسية التي وضع من أجلها هي عصمة اللسان والقلم من الزلل والخطأ، وقد ظهر اللحن في عهد الرسول، صلى الله عليه وسلم، القائل عندما لحن أحدهم بحضرته: أَرْشِدُوا أخاكم فإنه قد ضل. وقال عمر بن الخطاب، رضي الله عنه،: "تعلّموا النحو كما تتعلّمون السنن والفرائض، وتعلّموا إعراب القرآن كما تتعلّمون حفظه، وتتفق أغلب الروايات على أن الإمام علي، رضي الله عنه، هو من أشار على أبي الأسود الدؤلي أن يضع أسس علم النحو (الدليمي والوائلي، 2005)؛ هكذا، تظهر الحاجة إلى دراسة علم النحو كفرع مستقل واضح المعالم والأهداف، وبيان أهميته، وتقصّي أسباب الضّعف فيه ودراستها ومعالجتها.

ويُعَدّ إتقان قواعد النحو من أساسيات التواصل؛ حيث إن الخطأ في استخدامها ينعكس على نقل المعنى المقصود لدى السامع والمتحدث والقارئ والكاتب (مجاور، 1998)، فضلًا عن "صقلها للذوق الأدبي لدى الطلبة، وتعويدهم دقة الملاحظة، وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظّم، وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة ونقدها" (الدليمي والوائلي، 2005، ص. 193).

وتكمن أهمية قواعد العربيّة في الغاية الأساسية التي وُضِعَت من أجلها، وهي المحافظة على العربيّة الفصيحة حية على ألسنة أبنائها (زهران، 2010)، حيث يهدف تعلّم قواعد اللُّغة وتعليمها إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ إذ يتعذر ممارسة اللُّغة وتحقيق الغرض من تعلّمها ما لم تُراع قواعدها في أثناء ممارستها (الخطيب، 2009؛ نصيرات، 2006)، وفي حاجة علوم العربيّة جميعها لها، فهي معيار الحكم على سلامة التركيب اللّغوي (عطا، 2001)، ويتضح مما سبق، أن قواعد النحو تمثل أداةً ضروريةً يُستعان بها لنقل المعنى المراد بين أطراف عدة، وأن إتقانها يسهّل التواصل، ويحقق مجموعة من الأهداف النظرية والعملية.

**أهداف قواعد النحو**

يُعدّ تحديد الأهداف هي الخطوة الرئيسة في العملية التعلمية التعليمية؛ وهناك تصنيفات متعددة لأهداف قواعد النحو تبعًا للمرحلة العمرية والتّعليمية، فدراستها في مرحلة التّعليم العام تهدف كما جاءت عند عطا (2001، ص. 110) إلى:

1. معرفة موقع الكلمات من التركيب اللغوي.
2. الاستخدام النحوي والصرفي السليم في القراءة والكتابة.
3. استخدام المعاجم اللغوية.
4. إقدار الطلبة على محاكاة الأساليب الصحيحة.
5. تنمية قدرتهم على دقة الملاحظة وفهم العلاقات بين التراكيب.

6. إقدارهم على تنظيم المعلومات في أذهانهم، وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل والاستنباط.

ويضيف الخليفة (2003، ص. 342) إلى ما سبق: "إقدار الطلبة على صحة الأداء وتقويم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام"، ويُقسّم مدكور (2009، ص. 333) أهداف تدريس قواعد النحو حسب المرحلة التّعليمية، فأهداف تدريس قواعد النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية هي ذاتها الأهداف في المرحلة الابتدائية، مضافًا إليها بعض الأهداف الخاصة بهاتين المرحلتين، والمتعلقة بتعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للطلبة، فهي في المرحلة الابتدائية:

1. استعمال الطالب للألفاظ والتراكيب استعمالًا سليما.
2. اكتساب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع والمحاكاة وكثرة الاستعمال.
3. تنمية حصيلة الطالب اللغوية.

ويضيف عاشور والحوامدة (2007، ص. 106) "أن الطلبة الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللُغة الأجنبية؛ لأن بين اللغات قدرًا مشتركًا من القواعد العامة كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد".

وأما أهداف القواعد النحوية الخاصّة بأفراد هذه الدراسة كما جاءت في دليل المعلم (وزارة التربية والتعليم، 2006أ)، وكتاب القواعد (وزارة التربية والتعليم، 2008أ) فهي كالآتي: أن يتعرف الطالب القواعد النَّحْويّة المتعلقة، بأقسام الاسم من حيث: (التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتنكير)، وأقسام الفعل من حيث: (الزمن، واللزوم والتعدّي، والصحة والاعتلال)، ويعرب نماذج منها، ويستخرج أمثلة عليها من النصوص المختارة، ويُصحّح الأخطاء النَّحْويّة معللًا السبب، ويفهم الشواهد النَّحْويّة ودلالاتها، ويكتب

تراكيب من إنشائه مراعيًا تلك القواعد. وقد صنّف الخبراء التربويون الأهداف التربوية إلى مجالات ثلاثة هي: المجال المعرفي، والمجال الانفعالي، والمجال النفسحركي.

**تصنيف بلوم للأهداف المعرفية**

تحقيق أهداف تدريس قواعد النحو يحتاج من المعلم والطالب أن يكونا على وعي بالمستوى الذي يرغبان في الوصول إليه، ولعل تصنيف بلوم Bloom للأهداف في المجال المعرفي من أكثر التصنيفات استخدامًا في هذا المجال، إذ يَسْهُل استخدامه، ويُمَكِّن المعلمين من بناء الاختبارات المناسبة، والوقوف على نتائج تعليمهم بشكل دقيق، وتصنيف الأسئلة والأنشطة التّعليمية، كما أنه لا يفاضل بين المستويات، بل يعطي كل مستوى دورًا وأهميةً خاصةً، ويساعد هذا التصنيف المعلمين على صياغة أهدافهم في صورة سلوكات محددة (قطامي، 2001).

ويشتمل تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي على ستة مستويات، مرتبة هرميًا من البسيط إلى المركب وهي: المعرفة Knowledge، والفهم Comprehension، والتطبيق Application، والتحليل Analysis، والتركيب Synthesis، والتقويم Evaluation (علاونة، 2009)، وتُعدّ الحاجة إلى مثل هذه التصنيف في تعليم قواعد النحو العربي وتقويمها أمرًا ضروريًا؛ للوقوف على مستوى الأهداف المتحققة لدى الطلبة للبناء عليها، وتحقيقًا لمبدأ التعلّم من السهل إلى الصعب، وتَعرّف أسباب الضّعف ومظاهره من أجل معالجته.

**واقع النحو**

يرى الباحث أنّ كثرة الدراسات التي حاولت علاج الضّعف اللّغوي لدى الطلبة دليل على ضعفهم في اللغة، فمن أشكال الضّعف في القواعد النحوية: انتشار العامية، وكثرة الأخطاء الإملائية والنّحْويّة وغيرها، سواء أكان على مستوى فهم الدلالات الصوتية، أم على مستوى أحاديثهم، أم على مستوى قراءاتهم، أم على مستوى كتاباتهم (الزامل، 2010؛ عتمه، 2009)؛ حتى أصبح تدريس القواعد موضعًا للدراسة (عطا، 2001).

يعود ضعف الطلبة في قواعد النحو إلى مجموعة من الأسباب، هي: الطلبة أنفسهم، والمعلمون، وقصور المناهج، وطبيعة القواعد النَّحْويّة، وطبيعة المجتمع، وجمود طرائق التدريس، وانتهاءً بأساليب التقويم المتبعة (عاشور والحوامدة، 2007؛ الهاشمي 2006). ويرى الباحث أن هناك العديد من الأسباب التي أسهمت في خلق هذا الضعف لدى الطلبة رغم أهمية قواعد النحو العربي؛ فكثر الحديث عن مشكلات تعليم النحو وتعلمه التي تعد سببًا من أسباب ضعف الطلبة في القواعد.

**علاج الضعف في القواعد اللغوية**

تتجه أنظار المتخصصين في الميدان اللغوي إلى إكساب الطلبة العادات اللغوية السليمة، ومساعدتهم تدريجيا على تمييز الخطأ من الصواب، فتدريس القواعد ليست الطريقة الوحيدة لإنماء السليقة اللغوية، إذ تُعدّ زيادة الاهتمام بمعالجة أشكال الضّعف اللّغوي لدى الطلبة سبيلًا على معلم اللُّغة عدم التقليل من أهميتها؛ لأن ضرر الواجبات البيتية التي لم تصحح، على سبيل المثال، أكثر من نفعها، كما أن الاكتفاء بإشارة صح أو خطأ ليس كافيًا.

ومعلم اللُّغة يحتاج أن يعلّم طلبته على نحو يتيح لهم الممارسة والتطبيق، ويتيح له تتبع أخطائهم ومحاولة علاجها، وتزويدهم بالصحيح منها، إن أمكن، وإتاحة الفرصة لهم للتعديل ومحاكاة الصحيح منها (سترونغ، 2008). ولا شك أن توظيف أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في أثناء العملية التّعلميّة التّعليميّة له دورٌ مهمٌ في معالجة أشكال الضعف لدى الطلبة بما فيها ضعفهم في قواعد النحو والصرف.

**طرائق تدريس القواعد النَّحْوِيَّة**

يرتبط نجاح التعليم إلى حدٍ كبير بنجاح الطريقة، فليست هناك طريقة واحدة مناسبة لتدريس كل المواد أو حتى لمادة بعينها (سبيتان، 2010)، فمن الممكن، كما يرى الباحث، أن يؤدي استخدام نفس طريقة التدريس في إحدى موضوعات النحو في صف ما إلى نتائج مغايرة، مقارنةً بنتائج صف آخر في نفس المدرسة وفي نفس العام، ويؤكد نصيرات (2006) أن الطريقة الفضلى في تدريس النحو، هي التي تجعل المعنى هو الأساس، ومن أسس فعالية تنفيذ دروس النحو الاهتمام بالممارسة، وكثرة التدريب من أجل تثبيت المعلومات وتحقيق الأهداف المرجوة، ومن الطرائق المستخدمة في تعليم النحو: الطريقة القياسية، والاستقرائية (مدكور، 2009)، والطريقة الاستدلالية، والإلقائية (صلاح والرشيدي، 2005)، وطريقة النص المتكامل، والنشاط، والاقتضائية (الخطيب، 2009)، وطريقة حل المشكلات (فضل الله، 2002).

**مفهوم الكتابة**

عرّف العديد من العلماء والباحثين الكتابة، فقد عرفها البجة (1999، 313) بأنها: "إقدار الطلبة على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللُّغويّة، وتدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها"، وعرفها فضل الله (2002، ص. 246) بأنها: "أداء منظم، ومحكم يعبر به الإنسان عن أفكاره، وآرائه، ورغباته، يعرض عن طريقه معلوماته وأخباره، ووجهات نظره، ومكنوناته؛ ليكون الأداء دليلًا على رؤيته وفكره وأحاسيسه، وسببًا في تقدير المتلقي لما سطره".

والكتابة لدى اللقاني وجمل (2003، ص44) "ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين، التي تؤيد أفكاره وأداءه حول موضوع معين أو مشكلة معينة"، أما عاشور، والحوامدة (2007) فقد عرفا الكتابة بأنها:

"الإفصاح عمّا في النفس من أفكار ومشاعر بالطرائق اللُّغويّة، وعن طريق الكتابة يمكن الكشف عن شخصية الكاتب، وعن مواهبه، وقدراته، وميوله"، وعرفها جود Good (المشار إليه في الحوسني، 2010، ص. 20) بأنها: "اختيار، وترتيب، وتنمية الأفكار، والتعبير عنها بصيغ لغوية مناسبة".

والكتابة، كما يراها الباحث، أداةٌ يعكس كفاية الكاتب اللغوية، وخبرته الثقافية والمعرفية، وهي أداة المعرفة، وأداة الكاتب الرئيسة في الاتصال والتواصل، يتطلب إتقانها قدرا من النمو اللّغوي والجسدي والعقلي، وكفاية عالية في انتقاء المفردات وترتيبها وتركيبها وغيرها من المهارات التي يحتاجها الكاتب من أجل أن يؤدي أهدافه ومراميه.

**أهمية الكتابة**

يُعدّ الارتقاء بالطلبة إلى مستويات متقدمة في اللُّغة هدفًا يسعى إلى تحقيقه معلمو اللغة العربية، فالكتابة إحدى المهارات اللُّغويّة الأربع التي يُعدّ إتقانها مؤشرًا على الرقيّ اللّغوي، وهي مهارة معقدة؛ يتطلب إنتاجها تفاعلًا بين خبرات الفرد العقلية والأدائية في اللُّغة (نصر، 1995)، ويرتبط إتقانها بفنون اللُّغة ومهاراتها وما وراء ذلك من دلالات تؤثر في المعنى المقصود (يونس، 1998).

والكتابة أبرز أدوات التعلّم والتّعليم؛ يعتمد عليها التحصيل المدرسي في كثير من أشكاله كما يرى ماتسون (المشار إليه في الخليف، 2010)، وهي عامل مهم في سبيل التقدم في المجالات جميعها؛ لذا، يُعدّ إتقانها وتعليمها غايةً ضروريةً (شحاتة، 1993)، وأداة الفرد في التعبير عمّا في نفسه، والمرآة التي تكشف ما يرمي إليه، وهي كذلك أداته في فهم مقاصد الآخرين وغاياتهم؛ لذا فهي بحاجة لأن تكون سليمة ليحقق المرسل والمستقبل غايتهم منها (الحلاق وطعيمة، 2007)، وهي وسيلة الاتصال والتواصل بين الأفراد داخل المجتمع الواحد،

وبينهم في المجتمعات المتعددة، وبين مختلف الحضارات، وبين الماضي والحاضر (الحمد، 2004).

والكتابة ذات أهمية في المرحلة الأساسية لإعداد الطالب لمواجهة الحياة العملية، إذ ينبغي أن يتسلح بالخبرات التي تجعل منه مواطنًا منتجًا قادرًا على العطاء (مصطفى، 2002)، ويُنصح المعلم بممارسة عمليات تقويم مستمرة من أجل تحسين أداء الطلاب في الكتابة عبر إتاحة الفرصة لهم لمعالجة أخطائهم اللغوية (مورو، 2011؛ Storch & Wigglesworth, 2010)، ومن هنا، تتضح أهمية الكتابة في أنها وسيلة التعلّم والتّعليم وغايتهما الرئيسة، ويُعدّ إتقانها أمرًا في غاية الأهميّة، يدعو له الباحثون في التربية اللغوية، ويسعى إليه المعلمون في الميدان التّعليمي.

**أهداف الكتابة**

تشكل أهداف اللُّغة الإطار العام الذي تنبثق منه أهداف أنظمتها ومهاراتها اللُّغويّة، وتنفرد أهداف مهارة الكتابة عن غيرها من المهارات اللّغوية الأخرى في أنها المحصلة النهائية لأهداف اللغة، ويتفق عاشور والحوامدة (2007)، مع أبو مغلي (2005) على أن الكتابة هي: إحدى شطري التعبير الذي يهدف إلى تمكين الطلبة من التعبير بعبارات سليمة لغويًا، وإنماء ثروتهم اللُّغويّة، وإكسابهم منظومة القيم، وتعويدهم الترتيب والتنظيم، وتنشيط تفكيرهم وتنظيمه، وزيادة قدرتهم على حل المشكلات، والوقوف على كفايتهم اللُّغويّة في استخدام النحو وغيره، وتقوية الروابط الاجتماعية.

ويُعدّ امتلاك الطلبة لمهارة الكتابة وتوظيفها هدفًا عامًا للكتابة في المرحلة الأساسية، انطلق منه مجموعة من الأهداف العامة المتمثلة في النتاجات (وزارة التربية والتّعليم، 2006ب، ص. 17) الآتية:

1. يكتب الطالب بأسلوب علمي أو أدبي موظفًا ما اكتسبه من رصيد لغوي وفكري، ومُراعيًا ما تعلّمه من قواعد أساسية.
2. تنمو مهاراته العقلية العليا المتنوعة من تحليل، وتركيب، واستنتاج، وتقويم في كتابته: الناقدة، والعلمية، والأدبية، والإبداعية، ويوظفها في حل ما يواجهه من مشكلات.
3. تنمو لديه قيم، واتجاهات إيجابية نحو نفسه، ودينه، ومجتمعه، ووطنه، وأمته، والمجتمع الإنساني.

أما الأهداف الخاصّة للكتابة في الصف الثامن الأساسي كما وردت في دليل المعلم لكتاب مهارات الاتصال، (وزارة التربية والتّعليم، 2006ب، ص. 16-17) فهي:

> أن يكتب الطالب معبرا عن موضوعات من اختياره مناسبة له علمية أو أدبية مُراعيًا: الأفكار الخاصّة بهذه الموضوعات، والتراكيب، والأساليب اللُّغويّة، وعلامات الترقيم، والقواعد الأساسية؛ ويربط النتائج بأسبابها؛ ويحاكي أسلوب كاتب أو أديب أعجب به في كتاباته؛ ويحلل نصًّا أدبيًا أو علميًا؛ ويكتب ملخصًا لقصة، أو بحثًا، أو تقريرًا أو خطبةً؛ وينقد ما يقرؤه؛ ويضع عنوانًا مناسبًا؛ ويقترح حلولًا لبعض المشكلات؛ وتنمو في نفسه قيم واتجاهات إيجابية نحو دينه ونفسه والآخرين، كالصدق، واحترام النظام والوقت، والأمانة وحب التعاون.

وبناء على ما سبق، ومن أجل أن تتحقق الأهداف سابقة الذكر لدى الطلبة أو بعض منها؛ على المعلمين أن يعتنوا بما يكتبه الطلبة شكلًا ومضمونًا، ومساعدتهم على إدراك القيمة التّعليمية والتربويّة للكتابة.

**مهارات الكتابة**

يتناول الباحثون في المجال اللّغوي الكتابة وفق مهارتي الشكل والمضمون، أو ما يسمى بسطح الكتابة وعمقها، والمتأمل لهاتين المهارتين يجد لهما مجموعة من المؤشرات التي يُرجع إليها في أثناء عملية تعليم الكتابة وتقويمها، فيرى عبد الوهاب (المشار إليه في شبيب، 2005)

أن شكل الكتابة هو: "القالب الذي يصب فيه الكاتب أفكاره وآراءه"، ويرى نصر (1999) أن مؤشرات شكل الكتابة ترتبط بالرسم الإملائي، والنحوي، والصرفي، والترقيم، فضلًا عن الخط والتنظيم العام، وللحد من ذاتية المصحّح يُحدِّد الدليمي والوائلي (2003) مجموعة المؤشرات الدّالة على الشكل في: الخلو من الأخطاء الإملائية (صحة رسم الحرف، والكفاية التامة في قواعد الإملاء)، والخلو من الأخطاء النحوية، وجودة الخط، وتنظيم الصفحة.

ويبيّن نصر (1999) أن مؤشرات المضمون تتعلق بالمحتوى وما يحوي من أفكار ومعان وروابط تهدف إلى الإفهام، ويحدد الدليمي والوائلي (2003، ص. 207) مؤشرات مضمون الكتابة في:

- فنية التعبير، ويكون ذلك في اشتمال الموضوع على ألوان من فنون البلاغة (البيان، والبديع، والمعاني).
- وضوح الأفكار، ويتمثل ذلك في فهم القارئ للكلام المكتوب، وخلو الموضوع من التناقض، وتفصيل الأفكار بتفاصيل ملائمة.
- صحة الأفكار، ويتمثل ذلك في خلو التعبير من الحقائق غير الصحيحة تاريخيًا وعلميًا.
- الالتزام بالموضوع، ويتمثل ذلك في انتماء الأفكار للموضوع، وخلو الموضوع من الاستطراد المخل بوحدته، والابتعاد عن الحشو واللغو.
- الاستشهاد، ويتمثل ذلك في الاقتباس من القرآن الكريم، والتضمين من الحديث النبوي الشريف، والموروث الأدبي شعرًا ونثرًا.
- دقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى، ويتمثل ذلك في اختيار المفردة الأكثر ملاءمة للمعنى، وتنوعها، والابتعاد عن الألفاظ العاميّة.
- التدرج في الوصف ابتداءً من المقدمة وانتهاء بالخاتمة، ويتمثل ذلك في حسن التمهيد الذي يمثل مقدمة تثير القارئ، وتعد ذهنه في قليل من الألفاظ والتراكيب، ثم حسن العرض،

ويتمثل في تقديم الأفكار بشكل منتظم، ومن ثم حسن الخاتمة بنهاية تُوْجَز بأسطر معدودة ما أراد المعبر أن يبرزه ويصل إليه.

واعتمادًا على ما سبق، يرى الباحث أنّ إتقان الكتابة يُصار إليه من خلال التركيز على المؤشرات السلوكية الدالة على مهارتي الكتابة من حيث (الشكل، والمضمون)، سواء أكان ذلك في أثناء التّعليم أم التقويم.

**الضّعف في الكتابة**

يُعدّ ضعفُ الطلبة في الكتابة مؤشرًا على ضعفهم في اللُّغة بشكل عام، ذلك أن إجادة كتابة فقرة ما، أو نصٍّ معين، ما هو إلا خلاصة لكفايته اللُّغويّة، وبناء على مراجعة الأدب يمكن أن يُعدّ ضعف الطلبة في إنتاج اللُّغة وفق قواعدها في المراحل الدراسية كافة أمرًا جليًا لدى العاملين في التربية اللغوية، ويظهر لهم ذلك في كثرة أخطاء الطلبة الإملائية والنحوية، وسوء استخدام علامات الترقيم، ونقص الثروة الفكرية، وشيوع العامية، وقصورهم عن التعبير بتراكيب متماسكة، وضعف المقدمات، وصعوبة معالجة الفكرة الرئيسة في الموضوع، وغموض الأفكار وعدم ترابطها، وسوء التنظيم والترتيب، وضعف استخدام نظام الفقرات، وبالتالي ضعف الطلبة في التعبير عن أنفسهم في مراحل التّعليم جميعها، وامتلاك مهارات الكتابة الأساسية، وتدني مستوى التحصيل (شبيب، 2005؛ صلاح والرشيدي، 2005).

ويُعزى ضعف أداء الطلبة الكتابي إلى مجموعة من الأسباب، يعود بعضها إلى ضعف الطلبة أنفسهم في اللُّغة إجمالًا، وفي قواعد النحو بخاصة، ومنها ما يعود إلى ضعف استغلال فرص تدريبهم في فروع اللُّغة العربية بعامة، وقلة إرشادهم من المعلمين في أثناء الكتابة (الدليمي والوائلي، 2003)، والمعالجة التقليدية، واقتصارها في أغلب الأحيان على وضع الدرجات أو بعض الإشارات (Vyatkina, 2010)، وندرة إشراك الطلبة في عملية معالجة أخطائهم الكتابية، وقلة التنبيه عليها وندرة مطالبتهم بإعادة كتابتها ( Santos & Manchon,

2010)، وقلة الفرص المتاحة لهم لإعادة النظر في ما يكتبون (Wingate, 2010؛ عطية، 2008)، فضلًا عن قلة اهتمام معلمي ومعلمات اللُّغة العربية بممارسة أساليب من التّغذيّة الرّاجعة في تقويم كتابات الطلبة (الخليف، 2010؛ الزيتاوي، 2010).

يرى الباحث أن ضعف الطلبة في اللُّغة بعامة، وضعفهم في قواعد النحو بخاصة، ربما يعود إلى قلة متابعة معلمي اللُّغة ومعلمي المواد الأخرى أخطاء الطلبة الكتابية، واقتصار عمليات التقويم على بعض الإشارات التي لا تخرج في كثير من الأحيان عن إشارة صح أو خطأ، علاوة على جهل الطلبة بأهمية قواعد النحو والصرف وأثرها في المعنى، فضلا عن قلة التدريب والممارسة والمتابعة لأداء الطلبة في الكتابة.

**العلاقة بين النحو الكتابة**

ممّا لا شك فيه إن من أبجديات إتقان مهارة الكتابة العناية بتعلّم قواعد النحو وتعليمها، فالكتابة الجيدة تحتاج من الطالب إتقان قواعد اللُّغة وتوظيفها في أثناء الكتابة، وتحتاج أيضًا قدرًا من المعرفة والتوظيف لما تعلّمه في فروع اللُّغة الأخرى ومهاراتها، وحتى تتحقق الغاية من تعلّم النحو والكتابة وتعليمهما على المعلمين أن يدركوا طبيعة العلاقة بينهما، من أجل الاستعانة بأساليب التدريس المناسبة والتقويم في أثناء تعليمهما، وعلى الطلبة أن يمارسوا اللُّغة وفق العلاقة التي تربط بين فروعها ومهاراتها (Bitchener & Knoch, 2010؛ Rahimi, 2009).

وتظهر العلاقة بين النحو والكتابة من النظرة التكاملية بين فروع اللُّغة ومهاراتها، فاللُّغة في الأساس منظومة من الفروع والمهارات؛ يشكّل النحو أحد فروعها في حين تشكل الكتابة إحدى مهاراتها، وإتقان التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي هدف تسعى إليه سائر فروع اللُّغة كما يراه السيد (المشار إليه في عبيد، 1996).

يُعدّ تحسين العمل الكتابي شكلًا ومضمونًا، والانتقال بالطلبة إلى الكتابة الخالية من الأخطاء النحوية والإملائية، ومساعدتهم على المشاركة في تقييم أعمالهم الكتابية، والحصول على أشكال من التغذية الراجعة هدفًا من أهداف تعلم قواعد النحو والصرف وتعليمها (coleman, 2003) سواء أكان العمل الكتابي منتجًا (منحى المدخلات) يُقوَّم أداء الطلبة الكتابي من خلاله، أم عمليةً (منحى العمليات) الذي حوّل تركيز المعلمين والطلبة من الاهتمام بالشكل النهائي للعمل المكتوب إلى التركيز على المراحل الخمس التي تمر بها عملية إنتاج الكتابة، وهي: التخطيط، والتأليف والبناء، والمراجعة، والتحرير، والنشر ( Flower & hayes, 2008).

وضعف الطلبة في قواعد النحو يؤدي إلى ضعفهم في مهارة الكتابة (Kim, 2009)، والنحو يشكّل أساسا لاكتساب مهارات اللغة؛ إذ ترتبط قدرة الطالب على رسم الحرف، وكتابة المفردات، وبناء الجملة، وسلامة التركيب، ودقة التعبير، وسلامة الأداء، وضبط الكلام على المعرفة بقواعد النحو (الهاشمي 2008؛ يونس، 2001)، وتشكل الكتابة غاية أساسية من تعلّم النحو وتعليمه (عابد، 2008)، وممارسة الكتابة وفق قواعد النحو شاهد على تحقق الهدف الوظيفي من تعلّم النحو (عبيدات، 2006)، وتعد القدرة على توظيف قواعد النحو من مؤشرات الكتابة النوعية (خلف الله، 2002).

ويُعدّ التواصل هدفًا مشتركًا من تعلّم النحو والتعبير الكتابي وتعليمهما، ليحدث التواصل على الفرد أن يحسّن من أدائه في الكتابة ونوعيتها، وبالتالي الاعتناء بقواعد النحو الذي يقوم أساسًا على المعاني؛ لأنّ النص المكتوب وفق قواعد النحو يكون أكثر تأثيرًا في جمهور القرّاء، ولأن سوء الفهم قد يَنْتُج من الضّعف في فهم المعنى القواعدي للجملة، علاوة على الضّعف في فهم معاني المفردات فيها (Myhill, 2005).

بناء على ما سبق، يرى الباحث أن علاقة النحو بالكتابة هي أشبه ما يكون بالأساس من البناء؛ فحتى يكون البناء قويا وموثوقا به، على بانيه أن يعتني بالأساس الذي يقوم عليه، وكذا الكتابة، حتى تكون ذات جودة عالية وخالية من الخطأ والضّعف، على المهتمين والمربين والمتخصصين أن لا يغفلوا أهمية تعليم قواعد النحو على نحو يتيح للطالب ممارستها وتوظيفها في تعبيره الشفوي والكتابي.

**التّغذيّة الراجعة ونشأتها**

وانطلاقًا من أهمية التّغذيّة الرّاجعة بعامة، حاول غير باحث تعريفها، فهي: "ما يتلقاه الطالب من ردود فعل على ما قام به من سلوك" (عبيدات، 2005، ص. 325)، وهي "المعلومات التي تعطى للطالب حول طبيعة استجاباته بشكل منتظم ومستمر من أجل تعديل الاستجابات غير المقبولة وتثبيت الاستجابات الصحيحة" (غباري، 2003، ص. 3). والتغذية الراجعة كما يراها الباحث أسلوب تواصلي يهدف إلى نقل فكرة وتعديل أداء مرتبط بهذه الفكرة بقصد تحسين هذا الأداء.

أُستُخدِم مصطلح التّغذيّة الرّاجعة ابتداءً في ميدان العلوم التطبيقية والهندسية، ثم استخدمه الباحثون في ميدان التربية وعلم النفس عام 1948م بديلًا لمصطلح "معرفة النتائج" حين أشار "نوبرت واينر" إلى رغبة الطلبة في معرفة نتائج أعمالهم، ورغبة المعلمين في معرفة نتاجاتهم المتحققة، ذلك أنّ مصطلح التّغذيّة الرّاجعة يُعدّ أكثر شمولًا، ولا يتوقف عند معرفة النتائج بل يتجاوزها إلى إمكانية استفادة الفرد منها في إجراء التعديلات (الشقيرات، 2009).

وينبثق الدور التّعليمي للتغذية الرّاجعة من مبادئ النظرية الارتباطية السلوكية التي تؤكد أن الفرد يغيّر سلوكه اللاحق في حال عرف نتائج سلوكه السابق، وتؤكد أيضا دور التّغذيّة الرّاجعة التعزيزي، ودورها في إثارة الدافعية، وتوجيه التعلّم، وتثبيت المعلومات الصحيحة؛ وبالتالي رفع مستوى التحصيل (نبهان، 2008)، وينبثق الدور التعليمي كذلك من قانون الأثر

لثورندايك الذي يرى أنّ السلوك يتشكل نتيجة وجود ارتباط بين المثير والاستجابة، وأن الاستجابة تمثل الوسيلة التي تحقق الهدف، وأن ممارسة النتائج تقود إلى شعور الطلبة بالارتياح (الشرقاوي، 2011).

**أهداف التّغذيّة الراجعة**

يستخدم المعلمون التّغذيّة الرّاجعة في أثناء تعليمهم للطلبة لتحقيق مجموعة من الأهداف، أهمها:

أولًا: تأكيد صحة أداء معين، وهو ما يعرف بالتّغذيّة الرّاجعة المؤكِّدة؛ مما يؤدي إلى تعزيز ثقة الطالب في كتاباته، ويدفعه إلى محاكاة الأداء الصحيح في المرات اللاحقة. ثانيًا: تحسين الأداء أو تصحيحه، وهو ما يعرف بالتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة؛ وبالتالي يتجنب الطالب تكرار السلوك الخطأ. ثالثًا: توجيه الطالب ليكتشف الصواب بنفسه، وهذا ما يعرف بالتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة الاكتشافية (الشرايعة، 2011).

وتذكر محامدة (2005، ص. 181) أن التّغذيّة الرّاجعة في نظام التّعليم المفرد تهدف إلى "مراجعة المخرجات في ضوء المدخلات، ومدى قدرة النظام على تحقيق أهدافه، بمعنى أن التّغذيّة الرّاجعة تسعى إلى التأكد مما إذا كان التّعليم المفرد الذي استخدم بنظام معين قد حقق أهدافه؛ أي ما إذا كان الطالب قد بلغ الأهداف".

**دور المعلم في التّغذيّة الراجعة**

يُعدّ توظيف التّغذيّة الرّاجعة مسؤولية مهمة يتحمل المعلم جزءًا منها؛ بما عليه من واجبات وأدوار متعددة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويتلخص دور المعلم بالآتي: إدارة الظروف التي تؤثر على التّغذيّة الراجعة، وتحديد الأساليب والإجراءات التّعليمية واختيارها، والتخطيط لكيفية توجيه الطلبة لإدراك معلومات التّغذيّة الراجعة، وإعلام الطلبة بالأهداف المراد تحقيقها، والبحث عن الأخطاء وتصحيحها، وتزويد الطلبة بالتّغذيّة الرّاجعة

والإشارة إليها، وتدريبهم على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، والتأكد من قدرتهم على ملاحظة معلوماتها واستيعابهم لها، والتخطيط لطرائق تجعلهم يتذكرون أعمالهم في حال تعذر تقديمها بعد الأداء مباشرة، والتأكد من إتقانهم لموضوع التدريب قبل الانتقال للتدريب الجديد، ومراقبة تقدمهم وإمكانياتهم (Yoshida, 2008؛ جرادات وعبيدات وأبو غزالة وعبد اللطيف، 2008؛ السليتي، 2008).

**أساليب التّغذيّة الراجعة**

يعود سبب تعدد أساليب التّغذيّة الرّاجعة إلى كثرة التصنيفات التي اتُبعت في تقسيمها وتصنيفها، فقد قام الخبير التربوي (هوكنج) المشار إليه في (الشرايعة، 2011) بتقديم تصنيف لأساليب التّغذيّة الراجعة، هي: أولًا: حسب المصدر: داخلية وخارجية. ثانيًا: حسب الزمن: فورية ومؤجلة. ثالثًا: حسب شكل المعلومات: لفظية ومكتوبة. رابعًا: حسب التزامن مع العمل: متلازمة ونهائية. خامسًا: حسب نوع الاستجابة: إيجابية وسلبية. سادسًا: المعتمدة على المحاولات المتعددة: صريحة وغير صريحة.

وأورد الشديفات (1992) تصنيفات عدة للتّغذيّة الرّاجعة، فهي: أولًا: حسب طريقة تلقيها: الظاهرية والباطنية. ثانيًا: حسب وسيلة الحصول عليها: اللفظية والمكتوبة والمرئية. ثالثًا: حسب طبيعتها: النوعية والكمية. رابعًا: حسب دورها الوظيفي: الإعلامية والتّصحيحيّة والتفسيرية والتعزيزية. وصنفها غباري (2003) حسب مستوى التفاعل معها إلى: ذات التصحيح الداخلي وذات التصحيح الخارجي.

وقد ميزت الغريب (1997، ص. 453) بين ثلاثة أساليب من التّغذيّة الراجعة: التّغذيّة الرّاجعة الحسية الناتجة مما تمدّه الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل، والتّغذيّة الرّاجعة الناتجة من معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعده على إدراك أفضل للموقف، والتّغذيّة الرّاجعة الناتجة من معرفة النتائج ومدى النجاح في أداء العمل المطلوب.

ويرى الباحث أنه لا يمكن الفصل بين هذه الأساليب، فهي مختلفة من حيث التصنيف فقط، فالتّغذيّة الراجعة التصحيحية المكتوبة المعتمدة في هذه الدراسة خارجية من حيث المصدر، وفورية من حيث الزمن، ومكتوبة تبعًا لشكل المعلومات (وسيلة الحصول عليها)، ومتلازمة من حيث التزامن، وإيجابية وفقًا لنوع الاستجابة، وصريحة تبعًا لاعتمادها على المحاولات المتعددة، وظاهرية من حيث طريقة التلقي، ونوعية وكمية في الوقت ذاته من حيث الطبيعة، وتجمع بين الدور الإعلامي والتصحيحي والتفسيري وفقًا للدور الوظيفي، وتمتاز العمليات الذهنية المصاحبة "ما وراء اللغة" بأنها ذات تصحيح خارجي؛ بينما تمتاز إعادة الصياغة بأنها ذات تصحيح داخلي وذلك تبعًا لمستوى التفاعل معها.

**أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة وأهميته Written Corrective Feedback (RCF)**

تُشكّل التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة إحدى الوسائل التي يمكن أن يوظفها المعلم من أجل تحسين كفاية الطالب اللغوية وتطويرها، والوقوف على جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب الضّعف ومعالجتها، وتُعدّ التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة كما يشير داباجي (Dabaghi, 2006) أحد العوامل الرئيسة في تعليم اللغات في العشرين سنة الماضية، حيث تعتمد فاعليتها على الاتساق في نجاح عملية التصحيح خلال فترات متكررة.

وأما فيما يتعلق بمفهوم التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، فيقتصر مفهومها عند نيكولاس، ولايتباون وسبادا (Nicholas, Lightbown & Spade, 2001) على مجموعة من الإشارات التي يقدمها المعلم للدلالة على استخدام الطالب غير الصحيح للغة. ويعرفها ماركوس (Marcus, 1999) بأنها: المعلومات التي يقدمها المعلم حول مجموعة الكلمات التي لا تمثل جملا صحيحة من الناحية القواعدية، وأما ستروتش (Storch, 2010)، فيرى أنها: تزويد الطالب بمعلومات مكتوبة حول أدائه في التدريبات الصفية والواجبات البيتية والاختبارات الفرعية بشكل منظّم ومستمر؛ بهدف مساعدته على تثبيت الأداء الصحيح، وتعديل الأداء الخطأ.

ويرى الباحث أن التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة هي ما يتلقاه الطالب من معلومات مكتوبة تساعده على معالجة أخطائه اللغوية الكتابية، وتوجهه نحو استخدام اللّغة وممارستها بشكل صحيح.

ويُعدّ التوظيف الجيد للتغذية الرّاجعة من المعلم شاهدا على القدرة التواصلية، فهي إحدى عناصر الاتصال داخل الغرفة الصفية وخارجها، حيث تُخبر المرسل عن كيفية فهم المستقبل للرسالة (غباري، 2003)، وهي عنصر مهم من عناصر العملية التعلّمية التّعليمية، ترافق كل خطوة من خطوات اكتساب المعرفة؛ فإزالة الاستجابة الخطأ واستبدالها بما هو صواب من شأنه أن يحافظ على صدق المكون المعرفي لدى الطالب، وتُعدّ خطوة أساسية في عملية العلاج والمتابعة، والتّغذيّة الرّاجعة تقدّم معلومات للمعلم تساعده على إدارة صفه بالطريقة المثلى، وتمكّنه من اختيار الأسلوب المناسب (عبد الله، 2002).

ويؤكد عدد من التربويين أهمية إعلام الطالب بالنتائج التي يحققها سواء أكانت صوابًا أم خطأ (نبهان، 2008)؛ لكون إعلامه بنتائجه يمكّنه من تصحيح مساره وإعادة النظر في نشاطه، ويحفّزه، ويثير دافعيته، ويشجّعه على الاستمرار في عملية التعلّم، ويحرره من الخوف نتيجة الترقب لنتائج أدائه؛ ويزوّده بالأهداف التي حققها، وبالمستوى الذي ينبغي أن يصل إليه، والزمن الذي يحتاجه، وأين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيرُه من أبناء صفّه، ويزوّده بمعلومات إضافية، مما يجعل الطالب على تواصل مستمر مع المعلم، ويزيد من ثقته في قدراته التّعليمية عبر إعلامه بالخطأ وسببه مما يجعله يقتنع بما حصل عليه من نتيجه؛ فتُضعف الارتباطات الخطأ التي تكونت بين العمل والإجابة الخطأ (دايرسون، 2000).

والتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة تزيد من فرصة التدريب والممارسة وتعمّق من فهم الطالب للقاعدة النظرية (Razfer, 2010)، وتحسّن من كفاية الطالب اللغوية ( Marcus, 1999)، وتقدم له دليلًا إيجابيًا Positive Evidence (البناء اللّغوي الصحيح)، ودليلًا سلبيًا

Negative Evidence؛ يُحذّره من المستوى غير المقبول في اللُغة ( & Rassaei Moinzadeh, 2011)، ومن أجل دراسة أثرها في أداء الطلبة في القواعد والكتابة؛ يرى الباحث ضرورة عرض أساليبها التي خضعت للدراسة والتجريب.

**أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في الأدب السابق (Li, 2010)، هي:

- أساليب ضمنية Implicit، تتضمن: إعادة الصياغة Recast، وطلب التوضيح Clarification Requests.
- أساليب صريحة Explicit، تقتصر على: العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" Metalinguistic.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأساليب المشار إليها في الأدب السابق يمكن أن تكون شفوية أو مكتوبة، غير أنّ التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة تنفرد عن الشفوية في أنها أكثر إتاحة؛ لأنها تُقدّم على ناتج الطالب الكتابي، ويمكن للطالب الرجوع إليها في أي وقت شاء (Ayoung, 2004)، وبعد مراجعة الأدب، ولمزيد من تعميق الفهم حول أساليبها؛ ارتأى الباحث عرضها بشيءٍ من التفصيل في موضوعات مستقلة.

**أولاً: إعادة الصياغة Recast**

تُعدّ إعادة الصياغة إحدى الأساليب التي شاع توظيفها في البحوث والدراسات التي حاولت تقصّي أثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في مساقات تعليم اللُغة بعامة، وفي تعليم قواعد اللُغة والكتابة بخاصة.

ويرتبط الأساس النظري في الدراسات التي أجريت حول أثر إعادة الصياغة كأسلوب من أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بنظرية التفاعل للونج Long (1983) ( Zhuo, 2010) الذي حاول أن يقدم تفسيرًا للبيانات الوصفية حول طبيعة التفاعل الإنساني، وتؤكد هذه النظرية أن التفاعل يسهل الفهم الذي يعمل بدوره على تعزيز النمو اللغوي، حيث أشير إلى أن

تبني أسلوب إعادة الصياغة له أثر كبير في تعزيز نمو اللّغة؛ لأنه يحدث في معظم الأوقات خلال نشاطات التعلّم التي تركز على المعنى.

وتُعرّف إعادة الصياغة بأنها: "إعادة صياغة الأخطاء بشكل مباشر مع الإبقاء على المعاني والأفكار" (Ammar & Spada, 2006, p. 545)، وإعادة الصياغة أو ما يُسمى إعادة تصحيح الأخطاء الكتابية أحد أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة التي حصلت على اهتمام كبير من أصحاب النظريات، والباحثين والمهتمين بتعلّم اللُّغة وتعليمها، فهي من الأساليب الواضحة التي تركز على إعادة بناء الجملة الضعيفة أو غير التامة (Sheen, 2008).
على سبيل المثال: أين تذهب الأسبوع الماضي؟

التّغذيّة الرّاجعة باستخدام إعادة الصياغة: أين ذهبت الأسبوع الماضي؟ (Rassaei & Moinzadeh, 2011, p. 99).

ورغم صعوبة التحكم بانتباه الطالب إلا أن إعادة الصياغة بناء على نتائج علم النفس التربوي تُعدّ من الأساليب الفاعلة في توجيه الانتباه، حيث يصعب على الطلبة معالجة الشكل اللّغوي والمعنى في ذات الوقت؛ لأن الطلبة يمكنهم التركيز على الشكل اللّغوي إذا تمكنوا من المعنى، ونظرا لأن إعادة الصياغة تقوم على إعادة تشكيل الكلام المكتوب مع المحافظة على المعنى؛ فإنها تتيح للطالب توجيه الانتباه نحو النص المكتوب شكلًا ومضمونًا (Ammar & Spada, 2006)، وهي بذلك تعزز من قدرة الطالب على ملاحظة الشكل اللغوي، رغم إن تركيزها الرئيس يتمركز حول المعنى المستهدف من الكتابة.

وتُعدّ إعادة الصياغة من أكثر الأساليب التّصحيحيّة استخداما داخل الغرفة الصفية، وأسلوبا إيجابيًا للتعامل مع أخطاء الطلبة اللغوية؛ يساعد على إتقان قواعد اللغة، ويحسّن الأداء الكتابي، ويسهّل تعلّم اللّغة، ويلاحظ الطالب طبيعتها التّصحيحيّة بدرجة كبيرة في دروس القواعد بخاصة (Ayoung, 2004).

وتعتمد فاعلية إعادة الصياغة على مجموعة من العوامل (Sheen, 2008, p. 840) هي: "قدرة الطالب اللغوية، ومدى إقناعها ووضوحها لغويًا، وتركيزها على مهارات بعينها"، وهذه العوامل كما يرى الباحث لا تقتصر على إعادة الصياغة، ولكن يمكن تطبيقها على أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة كافة، بما فيها العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

**ثانيًا: العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" Metalinguistic**

تُعدّ العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" إحدى أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة التي تُوظّف لتحسين أداء الطلبة القواعدي والكتابي، وتُعرّف بأنها "توظيف المعرفة اللغوية خلال التعلّم" (Roehr, 2010, p. 12) ، وتُعرّف كذلك بأنها: توظيف الخصائص الشكلية للغة، والقدرة على التركيز، والتحليل، والتفكير، واستخدام اللُغة كشكل منفصل عن المعنى (Zipke, Ehri & Cairns, 2009) ، وهي: الحكم على الجمل ذات البناء الضعيف والبناء القوي في ضوء البناء القاعدي للجمل ضعيفة البناء؛ فعندما يُعيد الطالب صياغة جملة معينة بناء على معلومات التّغذيّة الرّاجعة المقدمة من المعلم، فكأنه يحكم على الجملة السابقة بأنها ضعيفة والجملة الجديدة بأنها قوية (Carnis, Waltzman & Mcdaniel, 2006).

على سبيل المثال: أخبار مهمة تذيعها القناة الإخبارية أمس.

التّغذيّة الرّاجعة باستخدام إعادة الصياغة: الفعل (تذيع) تدل على الحال والمستقبل، وظرف الزمان (أمس) يدل على الماضي.

يمتاز هذا الأسلوب من التغذية الراجعة بأنه يجنب الطالب التفسير الخطأ لهدف التّغذيّة الراجعة، ويتيح له ملاحظة الخطأ وتصحيحه ومعرفة سببه، وتجنب تكراره في المستقبل (Sachs & Polio, 2007)، ويزيد من قدرته على إصدار الأحكام، ويُعدّ أحد الأساليب الفعالة التي تركز على الشكل (Sanz & Morgan-Short, 2004).

## ثالثاً: طلب التوضيح Clarification Request

يُعدّ طلب التوضيح أحد أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة الشفوية والمكتوبة التي لاقت دراسة من المهتمين في مجال تعليم اللُّغة بعامة، وتحسين الأداء القواعدي والكتابي بخاصة، ويقصد بها: المحفزات التي تدفع الطالب إلى محاولة إصلاح الخطأ بنفسه، على سبيل المثال: يكتب المعلم للطالب أو يخبره لفظًا: هل تستطيع إعادة صياغة هذه الجملة؟ وهنا، يتيح المعلم الوقت للطالب لقراءة الجملة الخطأ، ثم تصحيحها (Lyster & Izquierdo, 2009).

**العلاقة بين التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة وقواعد اللغة**

يتوقع الطلبة الذين يواجهون صعوبة في إتقان قواعد اللُّغة وتوظيفها متابعةً، وتصحيحًا من المعلم، وتشكل التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة أحد أبرز أشكال المتابعة والتصحيح التي يمكن لمعلم اللُّغة أن يوظفها في متابعة أخطاء الطلبة في دروس القواعد ( Ammar & Spada, 2006).

واعتمادًا على ما سبق، أوصى العديد من الباحثين الذين حللوا نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة، أمثال: ايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006)، ونوريس واورتيجا (Norris & Ortega, 2000) بضرورة تبني أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في حصص تعلّم قواعد اللُّغة وتعليمها؛ لمعالجة أخطاء الطلبة اللغوية، وتحسين أدائهم في توظيف قواعدها، وهذا ما أثبتته كذلك نتائج دراسة ايليس، وشين، وموراكامي و تاكاشيما (Ellis, Sheen, Murakami & Takashima, 2008). وفي هذا الاتجاه يرى العبيدي، والدليمي وأبو الرز (2006) أن توظيف التعلّم السابق في خدمة التعلّم الجديد، وتقديم تغذية راجعة نوعية، وجعل الطالب إيجابيا في أثناء تعلمه، وتوفير فرص تتيح التفكير، وجعل الطلبة يتحملون المسؤولية، كلها من سمات التدريس الفعال.

## العلاقة بين التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة والكتابة

وتنبع أهمية متابعة الأخطاء ومعالجتها من أنّ الكتابة السليمة الصحيحة الخالية من الأخطاء هي أحد أهداف النحو الوظيفي، وإحدى الوسائل التي تكشف عن كفاية الطالب اللغوية، ويرى عبد الهادي (2005) أن تعليم الكتابة لا يقتصر على إقدار الطلبة على الكتابة بأنفسهم، بل تتجاوزها إلى تقويم الأعمال المكتوبة (المهام) فكريًا ولغويًا وأسلوبيًا، ويرى عدنا (2001) أن تعليم الكتابة يتطلب من المعلم قراءة ناقدة لسطح الكتابة، ومضمونها في أثناء عملية المراجعة، وتصحيح موضوعات التعبير التحريري، وتتبع الأخطاء وحصر الشائع منها، والتأكيد عليها المرة بعد المرة، ومعالجتها أمام الطلبة إن أمكن.

ومعالجة الأخطاء من القضايا الرئيسة التي يواجهها المعلمون والباحثون في حقل تعليم الكتابة (Liu, 2008)، وفي هذا الشأن يؤكد بيتشنر (Bitchener, 2008) أن تصحيح أخطاء الطلبة في كتاباتهم الإنشائية قد يساعدهم في تجنب هذه الأخطاء في مرات لاحقة، وترى ديماري (Demaree, 2007) ضرورة تقديم التّغذيّة الرّاجعة فور الانتهاء من الكتابة، لأنّ التقويم الجيد يقود إلى تحسّن الكتابة، وإلى توافر الأفكار الرئيسة والفرعية وترتيبها وصحتها، والتوظيف الجيد لقواعد اللغة، وتوافر المعلومات الجديدة، والاستخدام المناسب لعلامات الترقيم، علاوة على مراعاة الجوانب الشكلية.

ويُشكل عدم إتقان الكتابة عائقًا أمام تعلّم اللّغة؛ لذا يجب على معلمي اللُّغة مساعدة الطلبة على تحسين قدراتهم الكتابية؛ وفي هذا الاتجاه يؤكد فاروقي وساتاربور ( Farrokhi & Sattarpour, 2012) أن إتقان الكتابة يعتمد على آليات التصحيح المستخدمة من المعلم، وبالتالي تشكل التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة إحدى الركائز الرئيسة في مساقات تعليم الكتابة.

وتعتمد التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في علاج أخطاء الطلبة، وإنماء مهارة الملاحظة لديهم، وتحسين أدائهم الكتابي شكلًا ومضمونًا على مجموعة من العوامل هي: طبيعة المعلومات التي تقدمها التّغذيّة الراجعة، وقدرتها على إثارة الدافعية، وطبيعة الاستراتيجيات المستخدمة في التغذية الراجعة ( Duijnhouwer, prins & Stokking, 2010; Storch & Wigglesworth, 2010).

وفي هذا الصدد يدعو فرير (Frear, 2008) المعلمين إلى ضرورة الاتساق والاستمرار في استخدام التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة؛ لأن عددًا لا بأس به من الطلبة يرغبون الحصول على تصحيح لكتاباتهم، كما أن معلمي المباحث المختلفة يطالبون بأن تكون كتابات الطلبة دقيقة.

ويتضح دور التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، كما يراه الباحث، في علاج الأخطاء اللغوية، وتحسين أداء الطلبة الكتابي والارتقاء به، وهي بهذا تجمع بين الدور العلاجي والدور التّعليمي، حيث لا يمكن نفي الوقوع في الخطأ في أثناء عمليات التعلّم والتّعليم، وبخاصة في ممارسة مهارة كالكتابة؛ وهنا يصبح علاج الخطأ جزءًا من دور المعلم التّعليمي، وبعد أن توضّحت علاقة أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بقواعد اللّغة والكتابة، كان لا بد من عرض استراتيجياتها التي يستخدمها المعلم في توظيف هذه الأساليب.

**الاستراتيجيات التي يحتاجها المعلم في توظيف أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

ورد لفظ استراتيجيات Strategies في الأدب المتعلق بالتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بمسميات متعددة، فهي تقنيات Technicals، وإجراءات Procedures، ومنهم من سمّاها خيارات Options، ويرى ايليس (Ellis, 2009) أن معرفة هذه الاستراتيجيات من شأنه دفع المعلمين إلى توظيف أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في التّعليم والتقويم، وهذه الاستراتيجيات هي:

**أولاً: المباشِرَة Direct**، يشيع استخدامها في تعليم بعض أبنية القواعد، وفي تعليم المفردات المعجمية، والأسلوب الصحيح للكتابة، فهي قادرة على تقديم توجيه وإرشاد مباشر للطلبة حول كيفية تصحيح أخطائهم، ويلجأ الباحثون إلى تبنيها في دراساتهم؛ لأنهم يفترضون ضعف كفاية الطلبة بالشكل الصحيح للكتابة، وبالتالي لا يستطيع الطلبة في هذه الحالة أن يقوموا بالتصحيح ذاتيًا (Kim, 2009).

والتّغذيّة الرّاجعة المباشرة تقلل من مستوى إرباك الطلبة الذي يحدث في حال فشلهم في فهم أو تذكر ما تقدمه التّغذيّة الراجعة، ولكونها تزوّدهم بمعلومات كافية من أجل التعامل مع الأخطاء المعقدة، وتتلخص إجراءاتها في: وضع علامة شطب (/) فوق الخطأ، وإضافة النقص، وتقديم البناء اللّغوي السليم للطالب مباشرة، أو تقديم شرح لغوي مكتوب: القاعدة اللغوية، أو المثال ويمكن أن يلجأ المعلم، إذا دعت الضرورة، إلى تقديم درس مصغر يعرض خلاله القواعد اللغوية ويناقشها، وبعض الأمثلة عليها (Bitchener & Knoch, 2009).

**ثانيًا: غير المباشِرَة Indirect**، تقتصر على الإشارة إلى الأخطاء دون أن يُصار إلى تصحيحها، وتتلخص إجراءاتها في: وضع خطّ تحت الأخطاء، والإشارة في الهامش لعددها، واستخدام رموز تشير إلى مكان ورودها ونوعها، وتتميز هذه الاستراتيجية في أنها تحث الطلبة على التفكير في الأشكال اللغوية المختلفة، وتنمّي من قدرتهم على حل المشكلات، وتقوم بتوجيههم وإشراكهم في العملية التّعليمية، وتعزز التأمل والانتباه والملاحظة لديهم؛ لذا يفضلّها مجموعة من الباحثين ويَعدُّونها أكثر فاعلية (Kim, 2009).

**ثالثًا: العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" Metalinguistic**، تُتيح هذه الاستراتيجية للمعلم استخدام أحد الإجراءين الآتيين: الأول: استخدام رموز تمثل اختصارًا لنوع الخطأ تُكتب فوق الخطأ أو بجانبه أو في الهامش، والثاني: استخدام معلومات تصف الخطأ، تُكتب بجانب الخطأ (Kim, 2009).

**رابعًا: المركّزة وغير المركّزة Focused & Unfocused**، الاستراتيجية المركّزة هي التي تركز على نوع معين أو نوعين من الأخطاء، وبالتالي تحسّن من قدرة الطالب على الانتباه، وتعمّق من وعيه بطبيعة الخطأ، فالتعلّم يكون أعمق كلما كان الانتباه مركّزا بشكل أكبر، وتتميز غير المركّزة بقدرتها على التصدي لمجموعة واسعة من الأخطاء (Ellis, 2009)، وفي هذا الصدد يشير اندرسون (Anderson, 2010) إلى أن الطلبة عادة ما يفضلون الحصول على تغذية راجعة تصحيحية تتصف بالشمولية من أجل علاج أخطائهم اللغوية.

**خامسًا: الإلكترونية Electronic**، يقصد بها توظيف الوسائل الإلكترونية من أجل تزويد الطلبة بتغذية راجعة مكتوبة على ما أنجزوه من مهام كتابية، حيث يمكن استخدام البرامج الحاسوبية، على سبيل المثال، وسيلة لأداء المهمة أو لتقديم التّغذيّة الراجعة، أو توظيف المصادر الإلكترونية كوسائل للحصول على خبرات الكُتّاب ذوي الخبرة ( Ellis, 2009).

ويُعدّ موقع المعيار (المحك) Criterion Website الإلكتروني برنامجًا تقويميًا على شبكة الانترنت، مطورًا من خدمة الاختبار التربوي Educational Testing Service (ETS) (2006، 2007، 2008)، يهدف إلى مساعدة الطلبة في تحسين مهاراتهم الكتابية من خلال الحصول على التّغذيّة الراجعة، حيث يجري البرنامج تحليلًا وتصحيحًا فوريًا وشاملًا ومحوسبًا للنص المكتوب، لأربعين فئة من فئات الخطأ ضمن مجالات: القواعد، والاستعمال، والأسلوب، والتنظيم، والتطوير (Kim, 2011, p. 113).

**سادسًا: إعادة بناء النص Reformulation**، تُعدّ من الاستراتيجيات المعيارية، وإحدى المصادر التي يمكن أن يعود إليها الطالب لتصحيح أخطائه، حيث يعيد المعلم صياغة أجزاء من النص، أو النص بكامله، مع الإبقاء على الأفكار المتضمنة، فهي بذلك تقدم

للطالب أنموذجًا مكتوبًا ذا جودةٍ عاليةٍ يمكن مقارنته مع ناتجه الكتابي، وتزيد من وعيه بالأخطاء اللغوية التي وقع فيها، وتساعده على تصحيحها (Sachs & Polio, 2007).

وبعد الرجوع إلى أدلة المعلمين ونتائج الدراسات المنشورة المتعلقة بالتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة لخّص ايليس (Ellis, 2009, p. 98) هذه الاستراتيجيات، ويمثلها الجدول 1.

**الجدول 1**

**وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم لتقديم التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

| الرقم | الاستراتيجية | دور المعلم |
|---|---|---|
| 1. | المباشرَة | يزوّد الطالب بالإجابة الصحيحة مباشرة |
| 2. | غير المباشرَة:<br>- الإشارة إلى الخطأ وتحديد مكانه<br>- الإشارة إلى الخطأ فقط | يشير المعلم إلى الخطأ ولا يزوّد الطالب بالإجابة الصحيحة:<br>- يحدد الخطأ في مكانه.<br>- يشير إلى الخطأ في الهامش. |
| 3. | - العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة":<br>- استخدام رمز الخطأ<br>- استخدام وصف لغوي | يقدم دليلًا لغويًا عل الخطأ:<br>- يكتب رمز الخطأ في الهامش.<br>- يرقم الأخطاء في النص ويكتب وصفًا قواعديا لمجموع الأخطاء المرقمة في أعلى الصفحة. |
| 4. | تركيز التّغذيّة الراجعة:<br>- المركّزة<br>- غير المركّزة | يختار أن يصحح نوعًا أو نوعين من الأخطاء أو معظمها أو كلها:<br>- يكثف التّغذيّة الرّاجعة حول نوع معين من الأخطاء.<br>- يصحح جميع الأخطاء. |
| 5. | الإلكترونية | يشير إلى الخطأ، ويقدم رابطا إلكترونيًا تصحيحا له. |
| 6. | إعادة البناء | يعيد صياغة ما كتبه الطالب، مع الإبقاء على المحتوى. |

واعتمادًا على أن فعالية أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة تتوقف على أمرين هما: الاستراتيجيات الموظفة من المعلم، ومدى فعالية الطالب؛ ارتأى الباحث أن يعرض دور الطالب في التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في الآتي:

**دور الطالب في التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

تعتمد زيادة فعالية أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة على عاملين رئيسيين، هما: الإستراتيجية التي يستخدمها المعلم، والاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب في التعامل مع معلومات التّغذيّة الراجعة.

يتمثل دور الطالب في التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في كيفية الاستجابة للمعلومات المقدّمة من المعلّم وتنفيذها (Ellis, 2009, p. 99) ، الجدول 2.

**الجدول 2**

**وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب للتعامل مع التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

| الرقم | الاستراتيجية | دور الطالب |
|---|---|---|
| 1. | التنقيح | يقوم بتنقيح النص بناء على معلومات التّغذيّة الرّاجعة المقدمة من المعلم. |
| 2. | التلقي | – يكتفي بدراسة النص المقدم لهم.<br>– يكتفي بالنص المصحّح المقدم لهم، ولا حاجة لدراسة الأخطاء وتصحيحها. |

والتّغذيّة الرّاجعة تستهدف الأداء بعد حدوثه وقبل حدوث أداء آخر مرتبط به، وهي بذلك تحكم الأداء السابق والأداء اللاحق، فإذا كان الأداء السابق خاطئا فمن المتوقع أن يكون الأداء اللاحق خاطئا أيضا، ما لم تقدم له المساعدة اللازمة قبل تراكم الأخطاء (Li, 2010).

## ثانيًا: الدراسات السابقة

بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة؛ قُسّمت إلى محورين وفقا لمتغيري الدراسة، هما:

1. الدراسات المتعلقة بأثر أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في قواعد اللغة.
2. الدراسات المتعلقة بأثر أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في الكتابة.

ويتضمن هذا الفصل أيضا تعقيبا على هذه الدراسات، يتمثل في ما أفادته الدراسة الحالية منها، وما امتازت به عنها. وفي ما يأتي عرض لها :

**أولاً: الدراسات المتعلقة بأثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في قواعد اللغة.**

أجرى أكاكورا (Akakura, 2012) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في اكتساب أدوات التعريف. بلغ عدد أفراد الدراسة 94 طالبًا وطالبةً يتعلّمون اللُغة الإنجليزية في نيوزلندا، قسّموا إلى مجموعتين: تجريبية بلغ عدد أفرادها 49 طالبا وطالبة تلقّوا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، وضابطة بلغ عدد أفرادها 45 طالبا وطالبة لم يتلقوا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة. كشفت النتائج عن وجود فروق في مستويات اكتساب أدوات التعريف في اللُغة الإنجليزية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما أجرى سيرانو (Serrano, 2011) دراسة هدفت تحليل أثر التدريس القائم على التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في المعرفة ما وراء لغوية، والأداء، والقدرة الشفوية. بلغ عدد أفراد الدراسة 43 طالبًا وطالبةً من

الصف السادس، قُسّموا إلى مجموعتين: تجريبية بلغ عدد أفرادها 21 طالبًا وطالبةً تلقوا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" لمدة 6 أسابيع، وضابطة بلغ عدد أفرادها 22 طالبًا وطالبة لَم يتلقوا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة. أشارت النتائج إلى أن التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" زادت من قدرة الطلبة على استخدام أدوات الملكية في اللُّغة الإنجليزية، ووجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا بين المعرفة ما وراء اللغوية والأداء.

وأجرى راساي ومونزاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011) دراسة هدفت الكشف عن الآثار الفورية Immediate والمؤجلة Delayed لثلاثة أساليب من التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة على اكتساب الطلاب الإيرانيين أشكال الأسئلة من نوع Wh في اللُّغة الإنجليزية. بلغ عدد أفراد الدراسة 134 طالبًا، موزعين على أربع مجموعات: ثلاث منها تجريبية، تلقّت إحداها باستخدام التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، وتلقّت الثانية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "طلب التوضيح"، وتلقّت الثالثة التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة"، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابط التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة. أشارت النتائج إلى فاعلية أسلوبي العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، و"إعادة الصياغة"، كما أوضحت النتائج أن الآثار الفورية والمؤجلة لهذين الأسلوبين أيضا كانت واضحة على الطلاب، وأن أسلوب "العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" كانت أكثر فاعلية من حيث الآثار الفورية مقارنة مع أسلوب "إعادة الصياغة"، وكان لأسلوب "إعادة الصياغة" أثر أكثر استمرارًا ووضوحًا على المدى الطويل.

وأجرى زهاو (Zhuo, 2010) دراسة هدفت مقارنة أثر أسلوبين: إعادة الصياغة الصريحة Explicit Recast، وإعادة الصياغة الضمنية Implicit Recast في اكتساب

الأسماء الجمع في اللُّغة الإنجليزية. بلغ عدد أفراد الدراسة 63 طالبًا وطالبةً من الطلبة الصينيين في الصف السادس ممن يدرسون اللُّغة الإنجليزية، اختيروا ووزعوا عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية تلقّى أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة الصريحة"، ومجموعة تجريبية ثانية تلقّى أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة بأسلوب "إعادة الصياغة الضمنية"، ومجموعة ضابطة التي لم يتلق أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة. لتحقيق أغراض الدراسة طُبِّقَ اختبار تحصيلي في المعرفة بقواعد اللُّغة على الطلبة قبلي وبعدي؛ كشفت النتائج عن حدوث تحسن عند المجموعات الثلاث، وكان التحسن دالًا إحصائيًا لصالح المجموعة التي تلقّى أفرادُها تغذية راجعة تصحيحية مكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة الصريحة".

كما قام سورو (Sauro, 2009) بدراسة هدفت الكشف عن أثر أسلوبين من أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة باستخدام الحاسوب في تحسين المعرفة القواعدية، هما: "إعادة الصياغة"، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة". بلغ عدد أفراد الدراسة 23 طالبًا وطالبةً في أحد برامج تعليم اللُّغة الإنجليزية في إحدى الجامعات السويدية، قُسِّمت إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تلقى أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة"، ومجموعة تجريبية ثانية تلقى أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأداء بين أفراد التجريبية والضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وفي دراسة أجراها داباجي (Dabaghi, 2008) هدفت الكشف عن أثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة"، وأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في تقليل أخطاء القواعد. بلغ عدد أفراد الدراسة 56 طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة

ممن يدرسون اللُّغة الإنجليزية. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة تصحيحية مكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" سجلوا علامات أعلى وبشكل دال إحصائيًا مقارنة مع الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة تصحيحية مكتوبة "إعادة الصياغة".

وأجرى ايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006) دراسة هدفت الكشف عن أثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة"، وأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في استخدام صيغة الفعل الماضي في اللُّغة الإنجليزية. تكون أفراد الدراسة من 34 طالبًا وطالبةً ممن يسجلون مستويات متدنية ومستويات متوسطة في اللُّغة الإنجليزية في نيوزلندا، موزعين على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين تلقّى أفراد إحداها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة، وتلقّى أفراد المجموعة التجريبية الثانية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة"، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة. ولتحقيق أغراض الدراسة طبق اختبار قبلي، واختبار بعدي فوري، بعد يوم من انتهاء التدريس، واختبار بعدي متأخر، بعد أسبوعين، أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تلقوا العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" سجلوا أداءً أفضل وبشكل دال إحصائيًا مقارنة مع الطلبة الذين تلقوا "إعادة الصياغة" على الاختبار البعدي الفوري والمتأخر. كما أشارت النتائج إلى أنّ المجموعتين التّجريبيتين سجلتا أداءً أفضل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة ايواشيتا (Iwashita, 2003) الكشف عن أثر أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة" في اكتساب بناءين من أبنية القواعد. بلغ أفراد الدراسة 55 طالبًا وطالبةً، اختيروا عشوائيًا من أحد مساقات تعليم اللُّغة اليابانية للمبتدئين في أحد المعاهد الأسترالية. طُبّقت الدراسة على ثلاث مجموعات: تلقّى أفراد المجموعة التجريبية الأولى التّغذيّة

الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة السلبية"، وتلقّى أفراد المجموعة التجريبية الثانية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة وفق الدلائل الإيجابية"، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة". لتحقيق هدف الدراسة طُبّق اختبار كتابي، كشفت نتائجه عن وجود أثر إيجابي للدلائل الإيجابية مقارنة بالتّغذيّة الرّاجعة السلبية، ووجود علاقة إيجابية بين تلقي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة صياغة" وبين اكتساب الطلبة لمجموعة من الأشكال اللغوية في اللغتين الإنجليزية واليابانية.

**ثانيًا: الدراسات المتعلقة بأثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في الكتابة.**

أجرى دجتيفا (Degteva, 2011) دراسة طولية هدفت إلى تقصّي أثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة" في تحسين مهارات الكتابة في اللُّغة الإنجليزية. لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت منهجية دراسة الحالة، حيث تمّ تتبع اثنين من الطلاب للغة الإنجليزية من أجل الكشف عن أثر أسلوب إعادة الصياغة في نواتجهم الكتابية مع مرور الزمن، وأُعدت قائمة بالمعايير الدالة على تحسنهم في مهارة الكتابة. كشفت النتائج عن وجود انخفاض دال إحصائيًا في عدد الأخطاء الكتابية التي وقع بها الطالبان تعزى لتلقيهم تغذية راجعة تصحيحية مكتوبة "إعادة صياغة"، كما أشارت النتائج إلى أن إعادة الصياغة قد ساعدت كثيرًا في تحسين الدقة الكتابية لدى الطالبين.

وأجرى بيتشنر وفريس (Bitchener & Ferris, 2011) دراسة هدفت تقصّي أثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تحسين مهارات الكتابة لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة. لتحقيق أغراض الدراسة استخدمت المنهجية الوصفية القائمة على مراجعة الدراسات السابقة، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تحسين مهارات الكتابة لدى أفراد الدراسة.

كما أجرى مفتون، وشيرازي ودفترايفارد (Maftoon, Shirazi & Daftraifard, 2011) دراسة هدفت مقارنة أثر أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة" مقابل التصحيح الذاتي في دقة الكتابة. بلغ عدد أفراد الدراسة 16 طالبًا وطالبةً من الطلبة المسجلين في مراكز تعليم اللُّغة الإنجليزية في إيران، قسموا إلى مجموعتين: اعتمد المعلم في المجموعة الأولى التصحيح الذاتي، بينما اعتمد في المجموعة الثانية أسلوب إعادة الصياغة. أشارت النتائج إلى حدوث تحسن لدى الطلبة بعد تلقي التّغذيّة الراجعة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف أسلوب التصحيح.

وأجرى أندرسون (Anderson, 2010) دراسة هدفت الكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على استخدام أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في تحسين الكتابة الأكاديمية. بلغ عدد أفراد الدراسة 39 طالبًا وطالبةً في إحدى الجامعات الكندية ممّن يدرسون اللُّغة الإنجليزية، وُزعوا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقى أفرادُها البرنامج التدريسي وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. لتحقيق أغراض الدراسة طُبّق اختبار قبلي وبعدي، أظهرت نتائجه انخفاضًا دالًا إحصائيًا في عدد الأخطاء المستهدفة في عملية التدريس.

وأجرت وينجيت (Wingate, 2010) دراسة هدفت الكشف عن أثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة التكوينية Formative Feedback (التقييم التكويني Formative Assessment) التي قُدّمت كجزء من برنامج علاجي لتحسين الكتابة. تكون أفراد الدراسة من 68 طالبًا وطالبةً من طلبة السنة الأولى في إحدى الجامعات البريطانية في لندن. حيث قدّم البرنامج العلاجي من أجل تحسين الكتابة بناء على التّغذيّة الرّاجعة المقدمة من المدرسين على

شكل تعليقات على نواتج الطلبة الكتابية. أشارت النتائج إلى وجود أثر واضح ودال إحصائيًا للتغذية الرّاجعة المقدمة من المدرسين في تحسين نواتج الطلبة الكتابية.

وأجرى زهاو وتشن (Zhou & Chen, 2010) دراسة هدفت الكشف عن الآثار طويلة المدى Long-term للتغذية الرّاجعة المقدمة من المعلم في دقة الكتابة. تكون أفراد الدراسة من 44 طالبًا وطالبةً من طلبة السنة الثانية ممن يدرسون اللُّغة الإنجليزية في إحدى الجامعات الصينية موزعين على مجموعتين: تجريبية وضابطة، تلقّى أفراد المجموعة التجريبية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة. أشارت النتائج إلى أن أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" كانت أكثر فاعلية في تحسين الكتابة الإنشائية لدى الطلبة.

وأجرى شين (Sheen, 2008) دراسة هدفت الكشف عن أثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة" في دقة استخدام أدوات التعريف والتنكير في اللُّغة الإنجليزية وتقصّي أثرها في المُخرجات الكتابية. بلغ عدد أفراد الدراسة 45 طالبًا وطالبةً، قسموا بناء على نتائج مقياس القلق اللّغوي (مرتفع/ متدنٍ) إلى أربع مجموعات: مجموعتين تجريبيتين (مرتفع/ متدنٍ) تلقت كل واحدة منها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة"، ومجموعتين ضابطتين (مرتفع/ متدنٍ) لم تتلقيا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة. كشفت النتائج عن وجود فروق في الإملاء والكتابة لصالح أفراد المجموعة ذوي القلق المتدني والتي تلقت التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة".

وباستعراض الدراسات السابقة، تبيّن أن بعضها كشف عن تدني مستوى الطلاب في قواعد اللغة، وانخفاض ملحوظ في مستوى أداء الطلاب الكتابي، وفي المعرفة بأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"،

ولكنها أكدت أن هذا التدني يمكن معالجته من خلال التوظيف الأمثل لأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، حيث أثبتت بعض الدراسات الأجنبية فاعلية هذه الأساليب في رفع مستوى الطلاب في قواعد اللغة، وتحسين أدائهم الكتابي.

وأفاد الباحث من هذه الدراسات في الوقوف على أسباب الضّعف في قواعد اللُّغة والكتابة الذي ترجع في معظمها إلى قلة الاهتمام بتقويم أداء الطلاب، وتعميق الوعي بأسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة وتطوير أدوات الدراسة.

. وتشترك الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أنها اهتمت بتقصّي فاعلية أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في معالجة ضعف الطلاب في قواعد اللغة، والكتابة، إلا أنها تميّزت عنها في أنها تتقصى فاعلية هذين الأسلوبين في معالجة الضّعف في قواعد اللُّغة العربية، والكتابة. ولقد جاءت هذه الدراسة لسد النقص في هذا المجال، كما أسهمت بوضع هذين الأسلوبين أمام المختصين في تدريس قواعد اللُّغة العربية، حيث حاولت الدراسة التحقق من أثر ذلك من خلال تطبيقها في المدارس الحكومية.

# الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا لأفراد الدراسة، وطريقة اختيارهم، وتوضيحا لأداتي الدراسة، وإجراءات بنائهما، ومعاملات الصدق والثبات لهما، وخطوات إجراء الدراسة، والطرائق الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات، وتصميم الدراسة، وإجراءات تطبيقها.

**أفراد الدراسة**

تكوّن أفراد الدراسة من 74 طالبًا من طلاب الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي 2012/ 2013م، في ثلاث مدارس من المدارس الحكومية التابعة للواء الكورة في محافظة إربد: مدرسة بيت إيدس الأساسية للبنين، ومدرسة طنجة الثانوية للبنين، ومدرسة كفرعوان الثانوية للبنين، بواقع ثلاث شعب صفية كلهم من الذكور اختيرت بالطريقة العشوائية من 9 شعب: شعبتين تجريبيتين، وشعبة ضابطة، بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الأولى 23 طالبًا تلقوا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة"، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الثانية 25 طالبًا تلقوا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة 26 طالبًا تلقوا التّغذيّة الرّاجعة الموصوفة في دليل المعلم. اختيرت المدارس الثلاث بطريقة قصدية لتوافر الظروف والتسهيلات اللازمة، وإبداء إدارة المدارس تعاونها والزملاء المعلمين الذين قاموا بتطبيق التجربة وفق الأسلوب المقترح، إضافة إلى تشابه البيئة الجغرافية لمجموعات الدراسة. وطبّق التجربة ثلاثة معلمين يحمل كل واحد منهم درجة الماجستير في اللغة العربية، تراوحت خبراتهم التدريسية من ست إلى ثمان سنوات.

## أداتا الدراسة

لتحقيق غرض الدراسة المتمثل في تقصّي أثر التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تعلّم قواعد اللغة، وفي تحسين مهارات الكتابة أعد الباحث الأداتين الآتيتين:

**الأداة الأولى: اختبار القواعد**

صُمِّمَ الاختبار وفق المستويات المعرفية الثلاثة الأولى لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وهو عبارة عن اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد تكّون في صورته النهائية من (33) فقرة، (انظر الملحق ب)، وقد وزعت فقرات الاختبار وفق مستويات بلوم المعرفية الثلاثة على النحو الآتي:

1. مستوى المعرفة، وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام (1، 3، 7، 17، 25، 30).
2. مستوى الفهم، وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام (2، 4، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 18، 19، 21، 24، 26، 31).
3. مستوى التطبيق، وتغطيه الفقرات ذوات الأرقام (5، 6، 16، 20، 22، 23، 27، 28، 29، 32، 33).

اتّبع الباحث في بناء الاختبار الخطوات الآتية:

1. الاطّلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة للوقوف على المعايير المعتمدة في التقييم القواعدي، كدراسة الزيتاوي، (2010)، ودراسة طقاطق (2010).
2. مراجعة محتوى كتاب قواعد اللّغة العربية المطوّر المقرّر للصف الثامن الأساسي في الأردن لتحديد موضوعات الدروس، ومستويات المعرفة القواعدية موضوع التقويم.
3. بناء فقرات الاختبار بدلالة النتاجات المبيّنة في دليل المعلم وفق مؤشراتها السلوكية لكل مستوى من مستويات بلوم المعرفية، حيث أُعطيت الفقرات درجات متساوية تتدرج تحت كل فقرة أربعة بدائل واحد منها فقط صحيح، (انظر الملحق ب).

صدق اختبار القواعد

تمّ التّحقق من صدق الاختبار بطريقتين: الطريقة الأولى: الصدق الظاهري: فقد عُرِض في صورته الأولية مرفقا بجدول المواصفات (انظر الملحق أ) على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللّغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، واللّغة العربية وآدابها، وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، وعلى عدد من مشرفي اللّغة العربية ومعلميها، (انظر الملحق ج)؛ لإبداء ملاحظاتهم حول محتوى الاختبار وتنظيمه، ومدى ملاءمة الفقرات، ووضوحها، وصحتها اللغوية وانتمائها، وارتباطها بالمؤشرات السلوكية التي حددت لكل نتاج، وملاءمة محتوى الاختبار لمستوى طلاب الصف الثامن، ودقة جدول المواصفات وصحته اللغوية، (انظر الملحق أ)، كما طُلب إليهم حذف أو إضافة ما يرونه مناسبا. الطريقة الثانية: صدق المحتوى: حيث أُعدّ جدول مواصفات للاختبار (انظر الملحق أ).

وفي ضوء ملحوظات المحكمين وآرائهم صُحّحت بعض المفردات والتعبيرات والصياغات اللغوية لبعض الفقرات، ونُقِلت بعض النتاجات من مستوى إلى آخر، وحُذفت بعض الفقرات بسبب التكرار، وعُدّلت بعض البدائل؛ وبذلك أصبح الاختبار في صورته الأولية، قبل إجراء الثبات، مؤلفًا من 40 فقرة موزعة على معايير الأداء الدالة على تشكّل المعرفة القواعدية وفق مستويات بلوم المعرفية المحددة في الدراسة، وحسب النسب المئوية لكل مستوى.

ثبات اختبار القواعد

للتّحقق من ثبات الاختبار، طُبّق على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثامن الأساسي من خارج مدارس أفراد الدراسة قوامها 21 طالبًا اختيروا عشوائيًا من مدرسة كفر أبيل الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتّعليم للواء الكورة، وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR.20) (عودة، 2010) حيث بلغ (0.83) وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة، وللتّحقق من مدى ملاءمة فقرات الاختبار لأفراد الدراسة

حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز لهذه الفقرات، (انظر الملحق ث)، حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.48-0.71)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.35-0.80)، واعتبرت هذه المعاملات مناسبة في ضوء معامل ثبات الاختبار، ولحساب ثبات الاستقرار طُبّق الاختبار مرة أخرى على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين، وحُسب الثبات باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) حيث بلغ (0.86) وتُعدّ هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وبناء على معاملات الصعوبة والتمييز حذفت سبع فقرات، ست منها وفق مستوى الفهم، وواحدة وفق مستوى التطبيق. وفي ضوء إجراءات الصدق والثبات، والصعوبة والتمييز تألّف الاختبار بصورته النهائية من 33 فقرة، (انظر الملحق ب).

أما فيما يتعلق بزمن الاختبار فقد تم تقديره بأخذ متوسط الوقت الذي استغرقه أول خمسة طلاب أكملوا الاختبار من أفراد العينة الاستطلاعية حيث بلغ الزمن 25 دقيقة، ومتوسط الوقت الذي استغرقه آخر خمسة طلاب حيث بلغ الزمن 35 دقيقة، فكان المتوسط 30 دقيقة، وهو الزمن الذي تم اعتماده في أثناء تطبيق الاختبار.

**تطبيق اختبار القواعد**

بعد تعديل الاختبار وتقديمه في صورته النهائية طُبّق قبليًا وبعديًا على أفراد الدراسة، مع التأكيد عليهم بضرورة الإجابة على جميع الفقرات دون استثناء، وفق التّعليمات المرفقة.

**تصحيح اختبار القواعد**

صُححت إجابات الطلاب على فقرات الاختبار وفق مفتاح الإجابة النموذجية المُعد لهذا الغرض، (انظر الملحق ث)، ورُصدت درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة، ودرجة (صفر) للإجابة غير الصحيحة، واستُبعِدت الفقرة التي أُجيب عنها بأكثر من إجابة واحدة من التصحيح، وبهذا تراوحت درجات الطلاب على الاختبار بين الصفر و33 وهي الدرجة العليا للاختبار.

## الأداة الثانية: اختبار الكتابة

لتحقيق أهداف الدراسة، وبيان أثر تلقي الطلاب للتغذية الراجعة التّصحيحيّة المكتوبة في الكتابة، طُبّق الاختبار لقياس مدى امتلاك أفراد الدراسة لمهارتي الكتابة (الشكل والمضمون) في ضوء المؤشرات السلوكية الدالة عليهما التي أعدّها الباحث، وقد بُنِيَ الاختبار على ثلاثة مواضيع كتابية تتناسب ومستوى الصف الثامن الأساسي، هي أولًا: المسجد الأقصى بين الواقع والمأمول، مُظهرًا دور المسلمين في الحفاظ على المسجد الأقصى. ثانيًا: التقدم العلمي الهائل سلاح ذو حدّين: فإلى أين يمكن أن يقود البشرية؟ ثالثًا: موسم قطف الزيتون، مبينًا أهمية هذه الشجرة، وطلب من أفراد الدراسة الكتابة في واحد من هذه الموضوعات الثلاثة، (انظر الملحق ح).

وقد أُختيرت هذه الموضوعات بعد عرضها على لجنة من المحكّمين؛ لواقعيتها، وقربها من أذهان الطلاب، ولاشتمالها على معظم أشكال الحياة: الدينية والاجتماعية والثقافية والعلمية.
اتّبع الباحث في بناء الاختبار الخطوات الآتية:

1. الرجوع إلى الأدب التربوي، والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التعبير الكتابي.
2. الاطّلاع على نتاجات كتب اللُّغة العربية المطورة لطلبة مرحلة التّعليم الأساسي، وكتاب اللُّغة العربية للصف الثامن الأساسي "مهارات الاتصال"، حيث أفاد الباحث منه في اشتقاق قائمة مهارات الكتابة، والاطّلاع على المواضيع الكتابية المطروحة في الكتاب، واختيار موضوعات مناسبة لمستوى الطلاب.
3. اشتقاق قائمة المؤشرات السلوكية الدالة على مهارتي الكتابة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، كدراسة الخليف (2010)، ودراسة الحوسني (2010)، وكتاب الطالب، ودليل المعلم، وقد حُددت هذه المؤشرات ضمن مهارتي الشكل والمضمون، وقد ضمت كل مهارة 12 مؤشرًا، (انظر الملحق خ).

### صدق اختبار الكتابة

للتّحقق من صدق محتوى الاختبار عرض بصورته الأولية محتويًا على ثمانية موضوعات، وقائمة بمؤشرات التعبير الكتابي على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج اللُّغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللُّغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، واللُّغة العربية وآدابها، وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، وعلى عدد من مشرفي اللُّغة العربية ومعلميها، (انظر الملحق ج)، وطُلب منهم اختيار ثلاثة موضوعات يرونها الأكثر ملاءمة لمستوى طلاب الصف الثامن الأساسي، على أن يضعوا لها درجات حسب ملاءمتها من (1-3)، وإبداء ملاحظاتهم، من حيث وضوحها للطلاب، وصحتها اللغوية، وانتماء المؤشرات السلوكية لمهارتي الكتابة، وحذف وإضافة ما يرونه مناسبا، واقتراح التعديلات المناسبة، وقد اعتمد الباحث الموضوعات الثلاثة التي تم اختيارها، (انظر الملحق ح).

وفي ضوء ملحوظات المحكمين صُحّحت بعض المفردات والتعبيرات، وصُحّحت بعض الصياغات اللغوية لبعض المؤشرات، وحُذف بعضها واستُبدِل بعضها وعُدلت أخرى ودُمج بعضها، واعتبر الأخذ بملحوظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

### ثبات التوافق بين المُصحّحَينِ على اختبار الكتابة

للتّحقق من ثبات التصحيح طُبّق على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثامن الأساسي من خارج أفراد الدراسة قوامها 21 طالبًا اختيروا عشوائيًا من مدرسة كفرأبيل الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتّعليم للواء الكورة، وتم تصحيح الموضوعات من مصحّحَينِ اثنينِ، هما الباحث نفسه ومصحح آخر وحُسب معامل ثبات التوافق بين المصححينِ بطريقة هولستي (عودة، 2010)، حسب المعادلة:

$$\text{معامل ثبات التوافق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

بلغ معامل الثبات (0.87) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

أما فيما يتعلق بزمن الاختبار فقد تم تقديره بأخذ متوسط الوقت الذي استغرقه أول خمسة طلاب أكملوا الاختبار من أفراد العينة الاستطلاعية وقد بلغ 30 دقيقة، ومتوسط الوقت الذي استغرقه آخر خمسة وقد بلغ 40 دقيقة، فبلغ المتوسط 35 دقيقة، وهو الزمن الذي تم اعتماده في أثناء تطبيق الاختبار.

**تطبيق اختبار الكتابة**

بعد أن تم إعداد قائمة مؤشرات الأداء الكتابي بصورتها النهائية، وأصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق، قام الباحث بإعداد جدول زمني لتطبيق الاختبار القبلي في المدارس التي طُبقت فيها الدراسة، حيث خُصّص يوم واحد لتطبيق الاختبار في كل مدرسة من مدارس أفراد الدراسة، ووضّح الباحثُ نفسُه أهدافَ الاختبار وأهميته والفائدة المرجوة منه، كما حاول إزالة كل ما ينتابهم من خوف أو قلق موضحًا لهم أن هذا الاختبار لغايات البحث العلمي وستعامل كتاباتهم بسرية تامة، كما أتاح الباحث للطلاب الاستفسار عن أي مشكلة تعترضهم في الكتابة.

**تصحيح اختبار الكتابة**

جرت عملية تصحيح الموضوعات من الباحث نفسه مصححًا أولًا ومعلم آخر مصححًا ثانيًا، حيث صَحّحَ كلٌّ مصححٍ الموضوعات بمعزلٍ عن زميله من خلال قائمة معايير مُعَدّة لهذه الغاية، ورُصدت درجات الطلاب في سجل إلكتروني خاص من الباحث نفسه؛ وذلك تحريًا للدقة وتلافيًا للوقوع في أي خطأ، ثم حُسب المتوسط الحسابي لنتائج درجات الطلاب بين المُصَحّحَين، وقد اعتمد الباحث السلم الخماسي (1، 2، 3، 4، 5)، للتصحيح هي: ضعيف، مقبول، جيد، جيد جدًا، ممتاز، (انظر الملحق د).

### دليل المعلم

أعدّ الباحث دليلًا لتدريس القواعد، ودليلًا لتدريس الكتابة وفقًا لأسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" بعد الاطلاع على دليل المعلم، والدراسات السابقة والبحوث.

واشتمل الدليلان على: التعريف النظري لهذين الأسلوبين، وإجراءات إعدادهما وتنفيذهما، وإجراءات التقويم المناسبة، وعدد الحصص، وتعريف التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، وتوضيح خطوات تنفيذهما، واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم في تقديمهما، وإجراءات كل حصة، والنتاجات العامة، (انظر الملحقين ذ، والملحق ر).

وقد عُرِض هذان الدليلان على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج اللُّغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية، وعدد من مشرفي اللُّغة العربية ومدرسيها، (انظر الملحق ج)، وطُلب منهم إبداء الرأي في الدليلين من حيث مدى ملاءمتهما لطلاب الصف الثامن الأساسي، ولإجراءات التدريس القائمة على استخدام أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، ومدى وضوحهما من حيث الصياغة اللغوية، والنتاجات والإجراءات. وفي ضوء ملحوظات السادة المحكمين، صُححت بعض المفردات والتعبيرات والصياغات. قام الباحث بمجموعة إجراءات قبل البدء بتدريس موضوعات القواعد والكتابة، هي: توزيع الطلاب إلى مجموعات، وتعريفهم بالتّغذيّة بأسلوبي الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، وأهميتهما، والهدف من استخدامهما، وطريقة التعامل مع معلومات التّغذيّة الراجعة.

وقد دُرِّست موضوعات القواعد والكتابة لأفراد المجموعات الثلاث وفق إجراءات تدريس مناسبة لكل مجموعة، ودرّست هذه المجموعات في غرفهم الصفية، باستخدام المادة التّعليمية ذاتها، من المعلمين المتعاونين حسب المجموعة.

**خطوات تدريس القواعد للمجموعات الثلاث**

يقوم المعلمون الثلاثة بمجموعة من الإجراءات في تدريس المجموعات الثلاثة: التجريبية والضابطة، تتلخص بالآتي:

1. التمهيد.
2. عرض الموضوع، وطرح أسئلة موجهة وسابرة على الطلاب بقصد الوصول إلى المفهوم.
3. بعد استنتاج القاعدة يطرح المعلم عددًا من الأنشطة الكتابية لتدريب الطلاب عليها، وإتاحة فرصة الممارسة، وليختبّر فهمهم.
4. ولتعميق فهم الطلاب يُكلّفهم المعلم بإنجاز مزيد من التدريبات الصفية، ثم تجمع الدفاتر وتصحح، ثم تُعاد إليهمّ في اليوم نفسه أو في اليوم التالي كحد أقصى.
5. يُكلّف الطلاب بإنجاز الواجبات البيتية المطلوبة منهم وتُجمع الدفاتر في اليوم التالي، وتصحح ثم تعاد إليهم في اليوم نفسه أو في اليوم التالي كحد أقصى.
6. يجري المعلم اختبارًا في نهاية كلّ وحدة، وتُعاد الأوراق بعد يوم أو يومين من تطبيق الاختبار.

بالإضافة إلى النقاط الست سالفة الذكر، يقوم معلم المجموعة التجريبية الأولى بمجموعة من الإجراءات لتوظيف التغذية الراجعة التصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة" في تدريس القواعد.

## إجراءات توظيف أسلوب "إعادة الصياغة" في تدريس القواعد

يتمثل دور المعلم بالآتي:

- بعد اطّلاع المعلم على إجابات الطلاب على تدريب اختبار الفهم، وأوراق العمل، وتدريبات تعميق الفهم المنجزة داخل الصف خارجه، يشير إلى الخطأ بوضع خطٍّ أو خطّين أو دائرةٍ حوله "أنما الدينَ الإسلامُ".
- يكتفي المعلم بإعادة الصياغة للخطأ، ولا يقدم تفسيرًا لغويًا له، كالآتي: "**إنما الدينُ الإسلامُ**".
- يُعيد المعلم الدفاتر للطلاب، ويعطيهم وقتًا كافيًا للاطلاع على التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.
- يطلب المعلم منهم بيان سبب الخطأ في ضوء قدرتهم، وقوة الملاحظة عندهم، وقدرتهم على إجراء المقارنات، وتمييز الصواب من الخطأ، وربط المعلومات بعضها ببعض، وإصدار الأحكام ودقتها، ويمكنهم الاستعانة بالكتاب.
- يمكن أن يعيد المعلم كتابة جملة معينة على السبورة ويطرح عليهم مجموعة من الأسئلة لتنشيط فهمهم للقاعدة.

**إجراءات توظيف أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في تدريس القواعد.**

يتلخص دور المعلم في توظيف العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" بالآتي:

- بعد اطلاع المعلم على إجابات الطلاب، سواء أكان على تدريب اختبار الفهم أم أوراق العمل أم تدريبات تعميق الفهم المنجزة داخل الصف وخارجه، يشير إلى الخطأ بوضع خطٍّ أو خطّين أو دائرةٍ حوله "أنما الدينَ الإسلامُ".
- يكتب المعلم التفسير اللّغوي للخطأ، كأن يكتب "أولًا: تكسر همزة إنّ وجوبًا إذا وقعت في بداية الجملة. ثانيًا: (إنَّ) مكفوفةٌ عن العمل أي النصب، بسبب (ماء الزائدة). يكتفي المعلم بكتابة الأسباب (التفسير اللغوي) دون إعادة الصياغة للعبارة الخطأ.

• يُعيد المعلم الدفاتر للطلاب، ويعطيهم وقتًا كافيًا للاطلاع على التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

• يطلب المعلم منهم إعادة الصياغة في ضوء قدرتهم على فهم العلاقة بين التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة والاستجابة، وقوة ملاحظتهم، وربطهم المعلومات، وإصدارهم الأحكام ودقتها، وتمييزهم الصواب من الخطأ، وبيانهم سبب الخطأ.

• يمكن أن يُعيد المعلم كتابة جملة معينة على السبورة ويطرح عليهم مجموعة من الأسئلة لتنشيط فهمهم للقاعدة.

**إجراءات التصحيح وفق دليل المعلم للقواعد المعتمد من وزارة التربية والتعليم**

اعتمدت عملية التصحيح المهام الكتابية لأداء طلاب المجموعة الضابطة، والموصوفة في دليل المعلم، في أثناء تعليم القواعد على مجموعة من استراتيجيات التقويم هي: التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والقلم والورقة، وعدد من أدوات التقويم هي: قائمة الرصد، وقائمة الشطب، وسلم التقدير، والاختبار القصير.

**إجراءات تنفيذ موضوعات الكتابة للمجموعات الثلاث**

يقوم المعلم المدرس بمجموعة من الإجراءات، هي:

- التمهيد للدرس بطرح مجموعة من الأسئلة.
- كتابة إجابات الطلاب على السبورة ومناقشتها.
- تكليف الطلاب بكتابة ما يُطلب منهم.
- جمع الدفاتر، وتصحيح إجابات الطلاب كالآتي:

**إجراءات توظيف أسلوب إعادة الصياغة في تعليم الكتابة**

يقوم المعلم المدرس بمجموعة من الإجراءات، هي:

- التمهيد للدرس بطرح مجموعة من الأسئلة.
- كتابة إجابات الطلاب على السبورة ومناقشتها.

- تكليف الطلاب بكتابة ما يُطلب منهم.

- جمع الدفاتر، وتصحيح إجابات الطلاب كالآتي:

- الإشارة إلى الخطأ اللغوي بوضع خط تحته أو خطين أو دائرة حوله.
- إعادة صياغة العبارة أو الكلمة الخطأ، دون أن يُصار إلى تقديم التفسير القواعدي الذي يفسر الخطأ.
- إعطاء الطلاب فرصة للاطلاع على التّغذيّة الراجعة.
- تكليف كل طالب بكتابة الموضوع منفردًا، مطورًا ما كتبه، في ضوء التّغذيّة الرّاجعة المقدمة.
- يتم تذكير الطلاب بقواعد كتابة موضوعات الكتابة.
- متابعة الطلاب في أثناء عملية الكتابة.
- تصحيح الأعمال الكتابية كما في المرة السابقة.
- إعادة الدفاتر في الحصة التالية.
- إعطاء الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى، وإجراء ما يلزم في ضوء التّغذيّة الرّاجعة المقدمة.

**إجراءات توظيف أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في تعليم الكتابة.**

يقوم المعلم بمجموعة من الإجراءات، هي:

- التمهيد للدرس بطرح مجموعة من الأسئلة.
- كتابة إجابات الطلاب على السبورة ومناقشتها.
- تكليف الطلاب بكتابة ما يُطلب منهم.
- جمع الدفاتر، وتصحيح إجابات الطلاب كالآتي:

- الإشارة إلى الخطأ اللغوي بوضع خط تحته أو خطين أو دائرة حوله.
- تقديم التفسير القواعدي للخطأ، دون إعادة صياغته.

- إعطاء الطلاب فرصة للاطلاع على التّغذيّة الراجعة.
- تكليف كل طالب بكتابة الموضوع منفردًا، مطورًا ما كتبه، في ضوء التّغذيّة الرّاجعة المقدمة.
- تذكير الطلاب بقواعد كتابة موضوعات الكتابة.
- متابعة الطلاب في أثناء عملية الكتابة.
- جمع الدفاتر وتصحيحها كما في المرة السابقة.
- إعادة الدفاتر في الحصة التالية.
- إعطاء الطلاب فرصة للاطلاع على الدفاتر مرة أخرى، وإجراء ما يلزم في ضوء التّغذيّة الرّاجعة المقدمة.

**إجراءات التصحيح وفق دليل مهارات الاتصال المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم**

اعتمدت عملية تصحيح أداء طلاب المجموعة الضابطة في الكتابة، والموصوفة في دليل المعلم، على مجموعة من استراتيجيات التقويم هي: التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، وسجل وصف التعلم، وعلى عدد من أدوات التقويم هي: سلم التقدير الرقمي، وسلم التقدير اللفظي، وقائمة الرصد، وقائمة الشطب، ومراجعة الذات.

**إجراءات تنفيذ الدراسة**

اتبع الباحث في تنفيذ الدراسة الخطوات الآتية:

1. اختيار أفراد الدراسة.
2. تحديد دروس القواعد والكتابة.
3. مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمتغيرات الدراسة، وبناء اختبار القواعد مرفقًا بجدول مواصفات، واختبار الكتابة مرفقًا بقائمة مؤشرات الأداء الكتابي.
4. إعداد دليل المعلم لتدريس موضوعات القواعد والكتابة وفق أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

5. عرض أداتي الدراسة على لجنة من المحكمين للتأكد من صدقهما.
6. الحصول على كتابي تسهيل مهمة: الأول من جامعة اليرموك بتاريخ: 2012/10/2م، (انظر الملحق ز)، والثاني من مديرية التربية والتّعليم للواء الكورة بتاريخ 2012/10/3م، (انظر الملحق س).
7. تطبيق اختباري القواعد والأداء الكتابي على أفراد العينة الاستطلاعية بتاريخ 2012/10/4م، وأعيد تطبيقه بتاريخ 17/ 10/ 2012م، وتمّ تصحيحهما.
8. حساب معاملات الثبات لأداتي الدراسة على العينة الاستطلاعية.
9. إجراء ورشات تدريبيّة للمعلمين المُنَفِّذَيْنِ للتجربة، قبل البدء بتنفيذ التجربة حيث شُرِحَت آليات العمل، وزودوا بالمواد، والوسائل، والإجراءات اللازمة؛ لتحقيق هدف الدراسة ما بين 10/7/، و 2012/10/16م.
10. إجراء لقاءات وزيارات ميدانية لمجموعات التطبيق، قبل البدء بتنفيذ التجربة، لتعريفهم بهدف الدراسة، وكيفية تطبيقها، ما بين 10/7/، و2012/10/16م.
11. تطبيق اختباري القواعد والكتابة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج بتاريخ 21-2012/10/22م.
12. تطبيق التجربة على مدى ستة أسابيع بواقع 18 حصة صفية لتدريس موضوعات القواعد بواقع ثلاث حصص أسبوعيًا، و12 حصة صفية لتعليم الكتابة بواقع حصتين أسبوعيًا، مدة كل منها 45 دقيقة ابتداء من 2012/10/23م، لغاية 2012/12/11م، ودُرِّست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.
13. إجراء لقاءات وزيارات ميدانية أسبوعية في أثناء عملية التطبيق للتأكد من صحة سير عملية التطبيق، فضلًا عن تقديم الاستشارات اللازمة حول بعض القضايا التي كانت تطرأ في أثناء عملية التطبيق.
14. تطبيق اختباري القواعد والكتابة على أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تطبيق التجربة بتاريخ 16-2012/12/17م.

15. تصحيح أوراق الاختبارين، ورصد الدرجات في جداول.

16. إدخال الدرجات إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائيًا وفق سؤالي الدراسة.

17. عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات في ضوئها.

**تصميم الدراسة**

تبنت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي الذي يتكون من ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، واختبارين قبلي وبعدي.

$$G_{1:}\, O_1 _\ O_2$$

$$G_{2:}\, O_3\ \ X1\, O_4$$

$$G_{3:}\, O_5\ \ X2\, O_6$$

حيث:

**G1:** المجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

**G2:** المجموعة التجريبية الأولى التي تلقى أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة".

**G3:** المجموعة التجريبية الثانية التي تلقى أفرادها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"".

**O1، O3، O5:** الاختبار القبلي لمجموعات الدراسة الثلاث.

**O2، O4، O6:** الاختبار البعدي لمجموعات الدراسة الثلاث.

**متغيرات الدراسة**

تتضمن الدراسة المتغيرات الآتية:

1. **المتغير المستقل المجموعة ولها ثلاث فئات:**

أ- المجموعة الضابطة، التي لم يتلق أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

ب- المجموعة التجريبية الأولى التي تلقى أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة".

ج- المجموعة التجريبية الثانية التي تلقى أفرادُها التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"".

### 2. المتغيران التابعان

أ- القواعد اللغوية.

ب- الأداء الكتابي.

### المعالجات الإحصائية

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة؛ حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلاب على كل مستوى من مستويات اختبار القواعد وعلى الاختبار ككل. ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة أجري تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب One Way MANCOVA، واختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية.

وللإجابة على السؤال الثاني من سؤالي الدراسة؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة على كل مهارة من مهارتي الكتابة، وعليها مجتمعة، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة أُجري تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب One Way MANCOVA، واختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية.

# الفصل الرابع

# عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد نُظِّمت وفق منهجية محددة في العرض، حيث عُرِضَت في ضوء أسئلتها، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال، يليه الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، وجداول البيانات، تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المتحصّلة، وفيما يلي بيان ذلك.

**أولاً: نتائج السؤال الأول**

ينصّ السؤال الأول على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة الثلاثة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وعليها ككل تعزى لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"؟**

وللإجابة عن هذا السؤال كان لا بدّ من:

**أولاً:** تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة، على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد المتمثلة في (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وذلك تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، باستخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)؛ الذي يتطلب وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المستويات الثلاثة، وللتأكد من ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون، والجدول 3 يبين ذلك.

## الجدول 3

معامل ارتباط بيرسون بين مستويات المعرفة في القواعد ممثلًا في (المعرفة، والفهم، والتطبيق)

| المستوى | | الاعتيادي | | إعادة الصياغة | | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الفهم | التطبيق | الفهم | التطبيق | الفهم | التطبيق |
| المعرفة | معامل ارتباط بيرسون | .424* | .343* | .781** | .508* | .787** | .626** |
| | الدلالة الإحصائية | .031 | .042 | .000 | .013 | .000 | .001 |
| الفهم | معامل ارتباط بيرسون | | .459* | | .821** | | .830** |
| | الدلالة الإحصائية | | .022 | | .000 | | .000 |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية α = 0.05

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.01)

يتبين من الجدول 3 وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا بين مستويات المعرفة (المعرفة، والفهم، والتطبيق) في اختبار القواعد البعدي، مما يبرر استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA).

ثانيًا: تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة، على اختبار القواعد البعدي ككل تبعًا لمتغير: أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، وفيما يلي عرض لذلك:

**ا) مستويات المعرفة في القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق).**

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات كل مستوى من مستويات الاختبار القبلي والبعدي، تبعًا لمتغير: أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، كما هو مبين في الجدول 4.

## الجدول 4

**المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات كل مستوى من مستويات المعرفة القبلية والبعدية في اختبار القواعد، تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"**

| المستوى | الأسلوب | الأداء القبلي: العدد | الأداء القبلي: المتوسط الحسابي | الأداء القبلي: الانحراف المعياري | الأداء البعدي: العدد | الأداء البعدي: المتوسط الحسابي | الأداء البعدي: الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة | اعتيادي | 26 | 1.85 | .97 | 26 | 3.42 | 1.17 |
| | إعادة الصياغة | 23 | 2.00 | .95 | 23 | 5.04 | 1.07 |
| | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة | 25 | 1.52 | 1.26 | 25 | 4.56 | 1.00 |
| | الكلي | 74 | 1.78 | 1.08 | 74 | 4.31 | 1.27 |
| الفهم | اعتيادي | 26 | 5.92 | 2.10 | 26 | 9.96 | 2.85 |
| | إعادة الصياغة | 23 | 4.70 | 2.03 | 23 | 11.91 | 2.57 |
| | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 25 | 5.72 | 2.57 | 25 | 11.40 | 3.29 |
| | الكلي | 74 | 5.47 | 2.28 | 74 | 11.05 | 3.01 |
| التطبيق | اعتيادي | 26 | 3.81 | 1.36 | 26 | 6.35 | 2.13 |
| | إعادة الصياغة | 23 | 3.91 | 1.88 | 23 | 9.43 | 1.31 |
| | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 25 | 3.96 | 2.01 | 25 | 7.60 | 2.36 |
| | الكلي | 74 | 3.89 | 1.74 | 74 | 7.73 | 2.35 |

يتبين من الجدول 4 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في اختبار القواعد البعدي، وفقًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة". وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في اختبار القواعد القبلي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب ( One Way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول 5.

# الجدول 5

**نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في اختبار القواعد البعدي، حسب متغير: أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"**

| مصدر التباين | المستوى | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المصاحب ( المعرفة القبلي) | المعرفة | 15.248 | 1 | 15.248 | 17.792 | .000 | .207 |
| | الفهم | 22.296 | 1 | 22.296 | 3.205 | .078 | .045 |
| | التطبيق | 5.386 | 1 | 5.386 | 1.475 | .229 | .021 |
| المصاحب (الفهم القبلي) | المعرفة | 2.502 | 1 | 2.502 | 2.920 | .092 | .041 |
| | الفهم | 13.555 | 1 | 13.555 | 1.948 | .167 | .028 |
| | التطبيق | .037 | 1 | .037 | .010 | .920 | .000 |
| المصاحب (التطبيق القبلي) | المعرفة | 9.570 | 1 | 9.570 | 11.167 | .001 | .141 |
| | الفهم | 39.210 | 1 | 39.210 | 5.636 | .020 | .077 |
| | التطبيق | 24.935 | 1 | 24.935 | 6.828 | .011 | .091 |
| أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة Wilks' Lambda=0.536 الدلالة الإحصائية = 0.000* | المعرفة | 28.476 | 2 | 14.238 | ***16.614** | ***.000*** | ***.328*** |
| | الفهم | 56.823 | 2 | 28.411 | ***4.084** | ***.021*** | ***.107*** |
| | التطبيق | 100.285 | 2 | 50.142 | ***13.731** | ***.000*** | ***.288*** |
| الخطأ | المعرفة | 58.276 | 68 | .857 | | | |
| | الفهم | 473.073 | 68 | 6.957 | | | |
| | التطبيق | 248.329 | 68 | 3.652 | | | |
| المجموع | المعرفة | **114.073** | **73** | | | | |
| | الفهم | **604.957** | **73** | | | | |
| | التطبيق | **378.973** | **73** | | | | |

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية α = 0.05**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول 5 يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 = α بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مستوى من مستويات المعرفة (المعرفة، والفهم، والتطبيق) في القواعد يُعزى لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة

المصاحبة "ما وراء اللغة"، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مستوى من المستويات الثلاثة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$.

ولتحديد قيمة الفروق الدالة إحصائيًا، بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدية، في كل مستوى، وفق متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، ومعرفة لصالح من تكون تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول 6.

**الجدول 6**

**نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على كل مستوى من مستويات المعرفة الثلاثة في القواعد تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي**

| المستوى | أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة | المتوسط المعدّل | الخطأ المعياري | قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين: إعادة الصياغة | قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين: العمليات الذهنية المصاحبة "ما وراء اللغة" |
|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة | الاعتيادي | 3.46 | .18 | -1.40* | -1.23* |
| | إعادة الصياغة | 4.86 | .20 | | 0.17 |
| | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 4.69 | .19 | | |
| الفهم | الاعتيادي | 9.86 | .52 | -2.10* | -1.60* |
| | إعادة الصياغة | 11.96 | .57 | | 0.50 |
| | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 11.46 | .54 | | |
| التطبيق | الاعتيادي | 6.37 | .38 | -2.99* | -1.28* |
| | إعادة الصياغة | 9.36 | .42 | | 1.71* |
| | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 7.65 | .39 | | |

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$

تشير النتائج المبينة في الجدول 6 إلى الآتي:

1- وجود فرق دال إحصائيًا في مستويات (المعرفة، والفهم، والتطبيق) بين أداء أفراد الدراسة وفقًا لأسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة (الاعتيادي) من جهة، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" من جهة أخرى، لصالح أداء أفراد الدراسة الذين تلقوا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوبي إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

2- وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى (التطبيق) بين أداء أفراد الدراسة الذين تلقوا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوبي إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، لصالح من تلقوا التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة.

ولإيجاد فاعلية أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في كل مستوى من مستويات المعرفة (المعرفة، والفهم، والتطبيق) في القواعد، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد تبيّن، من الجدول 5، أنه يساوي على الترتيب (0.328، 0.107، 0.288): وهذا يعني أن متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" يفسّر على الترتيب (32.8%، 10.7%، 28.8%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويات المعرفة في القواعد المعتمدة في الدراسة.

**ب) اختبار القواعد ككل**

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات اختبار القواعد القبلي والبعدي ككل، تبعًا لمتغير: أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، والجدول 7 يبين ذلك.

الجدول 7

**المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار القواعد القبلي والبعدي ككل، تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"**

| الأسلوب | الأداء القبلي | | | الأداء البعدي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| اعتيادي | 26 | 11.58 | 2.80 | 26 | 19.73 | 4.61 |
| إعادة الصياغة | 23 | 10.61 | 3.64 | 23 | 26.38 | 4.55 |
| العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 25 | 11.20 | 4.77 | 25 | 23.56 | 6.21 |
| الكلي | **74** | **11.14** | **3.78** | **74** | **23.09** | **5.81** |

يتبين من الجدول 7 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار القواعد البعدي ككل، وذلك وفقًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة على اختبار القواعد القبلي ككل، ومعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول 8.

الجدول 8

**نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار القواعد البعدي ككل، حسب متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المصاحب( الاختبار القبلي) | 383.622 | 1 | 383.622 | 17.584 | .000 | 0.201 |
| أسلوب التّغذيّة الرّاجعة لتّصحيحيّة المكتوبة | 641.768 | 2 | 320.884 | *14.709 | **.000** | **0.296** |
| الخطأ | 1527.132 | 70 | 21.816 | | | |
| المجموع | **2552.522** | **73** | | | | |

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول 8 يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار القواعد ككل يعزى لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية للاختبار ككل أقل من مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$.

ولتحديد قيمة الفروق، الدالة إحصائيًا، بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدية على الاختبار ككل حسب متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، ولمعرفة لصالح من تكون تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول 9.

**الجدول 9**

**نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على اختبار القواعد ككل تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي**

| أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة | المتوسط المعدّل | الخطأ المعياري | قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين: إعادة الصياغة | قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين: العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" |
|---|---|---|---|---|
| الاعتيادي | 19.47 | .92 | *-7.25 | *-4.06 |
| إعادة الصياغة | 26.72 | .98 | | 3.19 |
| العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 23.53 | .93 | | |

*** دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$**

تشير النتائج المبينة في الجدول 9 إلى وجود فرق دال إحصائيًا على اختبار القواعد ككل بين أداء أفراد الدراسة وفقًا لأسلوب التّغذيّة الرّاجعة (الاعتيادي) من جهة، وإعادة الصياغة،

والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" من جهة أخرى، لصالح أداء أفارد الدراسة الذين تلقوا التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة بأسلوبي إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

ولإيجاد فاعلية أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" على اختبار القواعد ككل، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد تبيّن من الجدول 8، أنه يساوي (0.296) وهذا يعني أن متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" يفسّر (29.6%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار القواعد ككل المعتمد في الدراسة.

**ثانيًا: نتائج السؤال الثاني**

ينصّ السؤال الثاني على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي الكتابة (الشكل، والمضمون) وعليها ككل تعزى لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال كان لا بدّ من:

أولاً: تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة الممثلة في (الشكل، والمضمون) تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، باستخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب ( One Way MANCOVA)؛ الذي يتطلب وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارتي الكتابة (الشكل، والمضمون)، وللتأكد من ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون، والجدول 10 يبين ذلك.

## الجدول 10

**معامل ارتباط بيرسون بين مهارتي اختبار الكتابة (الشكل، والمضمون)**

| المهارة | | المضمون | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الاعتيادي | إعادة الصياغة | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" |
| الشكل | معامل ارتباط بيرسون | **.932 | *.441 | **.916 |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .035 | .000 |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 = α

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.01)

يتبين من الجدول 10 وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا بين مهارتي اختبار الكتابة (الشكل، والمضمون) البعدي، مما يبرر استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA).

**ثانيًا:** تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة البعدي ككل تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، وفيما يلي عرض ذلك:

أ) **مهارتا اختبار الكتابة (الشكل، والمضمون).**

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة القبلي والبعدي، تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، كما هو مبين في الجدول 11.

# الجدول 11

**المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على فقرات كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة القبلي والبعدي، تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"**

| المهارة | الأسلوب | الأداء القبلي | | | الأداء البعدي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الشكل | اعتيادي | 26 | 23.75 | 9.69 | 26 | 33.12 | 9.36 |
| | إعادة الصياغة | 23 | 24.39 | 6.39 | 23 | 41.44 | 6.99 |
| | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 25 | 27.30 | 7.89 | 25 | 38.46 | 9.45 |
| | الكلي | 74 | 25.15 | 8.21 | 74 | 37.51 | 9.28 |
| المضمون | اعتيادي | 26 | 25.50 | 9.61 | 26 | 35.42 | 10.59 |
| | إعادة الصياغة | 23 | 26.41 | 7.26 | 23 | 43.26 | 6.99 |
| | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 25 | 31.06 | 7.49 | 25 | 40.80 | 10.83 |
| | الكلي | 74 | 27.66 | 8.49 | 74 | 39.68 | 10.13 |

يتبين من الجدول 11 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة البعدي، وفقًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة". وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة القبلي، ومعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول 12.

الجدول 12

**نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة البعدي، حسب متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"**

| مصدر التباين | المهارة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المصاحب ( الشكل القبلي) | الشكل | 118.939 | 1 | 118.939 | 1.683 | .199 | .024 |
| | المضمون | 75.096 | 1 | 75.096 | .806 | .373 | .012 |
| المصاحب (المضمون القبلي) | الشكل | 1.793 | 1 | 1.793 | .025 | .874 | .000 |
| | المضمون | 4.371 | 1 | 4.371 | .047 | .829 | .001 |
| أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة | الشكل | 805.756 | 2 | 402.878 | *5.701 | **.005** | **.142** |
| Wilks' Lambda=0.855 الدلالة الإحصائية = 0.030* | المضمون | 737.740 | 2 | 368.870 | *3.957 | **.024** | **.103** |
| الخطأ | الشكل | 4876.054 | 69 | 70.667 | | | |
| | المضمون | 6432.172 | 69 | 93.220 | | | |
| المجموع | الشكل | **5802.542** | **73** | | | | |
| | المضمون | **7249.379** | **73** | | | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 = α

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول 12 يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 = α بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة (الشكل، والمضمون) يعزى لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مهارة من المهارتين أقل من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 = α.

ولتحديد قيمة الفروق، الدالة إحصائيًا، بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدية في كل مهارة حسب متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، ولمعرفة لصالح من تكون تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حسبت المتوسطات

الحسابية المعدّلة وذلك لعزل أثر أداء أفراد المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول 13

**الجدول 13**

**نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على كل مهارة من مهارتي الكتابة تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي**

| المهارة | أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة | المتوسط المعدّل | الخطأ المعياري | قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين: إعادة الصياغة | قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين: العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" |
|---|---|---|---|---|---|
| الشكل | الاعتيادي | 33.54 | 1.68 | *-8.13* | -4.27 |
| | إعادة الصياغة | 41.67 | 1.76 | | 3.86 |
| | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 37.81 | 1.75 | | |
| المضمون | الاعتيادي | 35.69 | 1.93 | *-7.71* | -4.71 |
| | إعادة الصياغة | 43.40 | 2.02 | | 3.00 |
| | العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 40.40 | 2.01 | | |

*** دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$**

تشير النتائج المبينة في الجدول 13 إلى الآتي:

1- وجود فرق دال إحصائيًا في مهارتي (الشكل، والمضمون) بين أداء أفراد الدراسة وفقًا لأسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة (الاعتيادي)، و(إعادة الصياغة)، لصالح أداء أفراد الدراسة في (إعادة الصياغة).

ولإيجاد فاعلية أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة (الشكل، والمضمون)، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد، من الجدول 12، أنه يساوي على الترتيب (0.142، 0.103)، وهذا يعني أن متغير

أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" يفسّر على الترتيب (14.2%، 10.3%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارتي الكتابة (الشكل والمضمون) المعتمدة في الدراسة.

**د)اختبار الكتابة ككل**

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة القبلي والبعدي ككل، تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، والجدول 14 يبين ذلك.

**الجدول 14**

**المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة القبلي والبعدي ككل، تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"**

| الأسلوب | الأداء القبلي | | | الأداء البعدي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| اعتيادي | 26 | 49.25 | 19.16 | 26 | 68.54 | 19.62 |
| إعادة الصياغة | 23 | 50.80 | 13.05 | 23 | 84.70 | 11.86 |
| العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 25 | 58.36 | 14.87 | 25 | 79.26 | 19.85 |
| **الكلي** | **74** | **52.81** | **16.31** | **74** | **77.19** | **18.70** |

ويتبين من الجدول 14 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار الكتابة البعدي ككل، وفقًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة القبلي ككل، ومعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة

الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول 15.

**الجدول 15**

**نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة البعدي ككل، حسب متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المصاحب ( الاختبار القبلي) | 1405.188 | 1 | 1405.188 | 4.736 | .033 | .063 |
| أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة | 3023.458 | 2 | 1511.729 | ***5.095** | **.009** | **.127** |
| الخطأ | 20770.463 | 70 | 296.721 | | | |
| **المجموع** | **25199.109** | **73** | | | | |

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول 15 يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار الكتابة ككل، يعزى لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية للاختبار ككل أقل من مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$.

ولتحديد قيمة الفروق، الدالة إحصائيًا، بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدية على الاختبار ككل وحسب متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، ولمعرفة لصالح من تكون تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول 16.

# الجدول 16

**نتائج اختبار بونفروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعدية في المجموعات الثلاث على اختبار الكتابة ككل تبعًا لمتغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي**

| أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة | المتوسط المعدّل | الخطأ المعياري | قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين: إعادة الصياغة | قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين: العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" |
|---|---|---|---|---|
| الاعتيادي | 69.53 | 3.41 | *-15.73 | *-8.19 |
| إعادة الصياغة | 85.26 | 3.60 | | 7.54 |
| العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" | 77.72 | 3.52 | | |

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$

تشير النتائج المبينة في الجدول 16 إلى وجود فرق دال إحصائيًا على اختبار الكتابة ككل بين أداء أفراد الدراسة وفقًا لأسلوب التّغذيّة الرّاجعة الاعتيادي من جهة، وأسلوبي إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" من جهة أخرى، لصالح أداء أفراد الدراسة الذين تلقوا التغذية الراجعة بأسلوبي إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

ولإيجاد فاعلية أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" على اختبار الكتابة ككل، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد، من الجدول 15، أنه يساوي (12.7%): وهذا يعني أن متغير أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: الاعتيادي، وإعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" يفسّر (12.7%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار الكتابة ككل المعتمد في الدراسة.

# الفصل الخامس

# مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضًا لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الأسئلة المحددة، التي هدفت إلى معرفة أثر أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة على كل مستوى من مستويات اختبار القواعد (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وعليها ككل، وكذلك على كل مهارة من مهارتي اختبار الكتابة (الشكل، والمضمون) وعليها ككل، وقد اجتهد الباحث في تقديم تفسيرات منطقية، ومقنعة ما أمكن لكل نتيجة من النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة، وعزو النتيجة إلى عامل أو أكثر من العوامل المرتبطة بهذه النتيجة، ومحاولة دعم هذه التفسيرات بآراء الخبراء والمختصين في هذا الشأن، ومقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بنتائج بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، وفيما يلي عرض ذلك كالآتي:

**أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول**

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود فرق دال إحصائيًا في مستويات (المعرفة، الفهم، والتطبيق) بين أداء الطلاب في المجموعة الضابطة من جهة، والمجموعتين التجريبيتين: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" من جهة أخرى، لصالح أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين، وتدل هذه النتيجة على أن أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة كان فاعلًا ومؤثرًا في تنمية المعرفة بالقواعد اللغوية لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين.

ويمكن أن يُعزى تفوق المجموعتين التجريبيتين إلى مجموعة من العوامل، ولعلّ أبرزها المناخ التّعليمي الذي وفّرته التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، لأفراد المجموعتين التجريبيتين، فقد عُرضت التدريبات والأنشطة بشكل منظّم وواضح، بحيث أدّى كل تدريب إلى التدريب الذي يليه، وقد يُعزى هذا الفرق إلى الاتساق في توظيف التّغذيّة الرّاجعة وتكرارها، فهي ترافق عمليات التعلّم والتّعليم ممارسةً وتدريبًا، فالمعلم تابع أخطاء الطلاب في التدريبات

الصفية والواجبات البيتية والاختبارات، ثم زودهم بالتّغذيّة الرّاجعة المكتوبة بشكل منظم ومستمر، ويتفق هذا مع ما أكده داباجي (Dabaghi, 2006) من أن فاعلية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة تعتمد على الاتساق في نجاح عملية التصحيح خلال فترات متكررة.

وقد يُعزى هذا الفرق كذلك إلى الدور الذي منحته التّغذيّة الرّاجعة للمعلم على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم، والمتمثل في مراقبة الطلاب، ومتابعتهم، وتوجيههم، فالمعلم أعدّ البيئة التّعليمية لإحداث التعلّم، ثم بحث عن أخطاء الطلاب وصححها بعناية، وتابعهم، مما انعكس إيجابًا على مستوى نموهم اللّغوي.

ويمكن أن يُعزى تفوق المجموعتين التجريبيتين إلى طبيعة تصحيح الخطأ، فالتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة أتاحت للطالب تصحيح الخطأ قبل أن يحدث خطأ آخر، أو قبل أن يتضخم الخطأ الحاصل، وبالتالي أثرت في إتقان التعلّم، وينسجم ذلك مع ما يراه لي (Li, 2010) في أن إتقان المهارات السابقة ضروري لإتقان التعلّم اللاحق، وأن التّغذيّة الرّاجعة وسيلة من وسائل إتقان التعلّم.

وربما يُعزى هذا الفرق في أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين إلى الموقف الصفي الذي هيّأته التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة لهم، والذي أتاح لهم فرصة الاندماج فيه، والتعلّم، والتجريب، والاختبار دون أن يشعروا بالفشل أو التهديد أو الخوف الناتج عن ترقب لنتيجة أدائهم، لعلمهم أن الهدف من التّغذيّة الرّاجعة هو تحسين الأداء من خلال معالجة الأخطاء.

كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة التي تحمّل الطالب المسؤولية تجاه تعلّمه، فهو محور العملية، والعنصر الفاعل في إنجاز التدريبات والأنشطة، والمسؤول عن إجراء التعديلات بناء على ما تلقاه من معلومات من المعلم؛ مما انعكس إيجابًا على ثقته بنفسه، والقدرة على الفهم.

وقد يعود الفرق في أداء المجموعتين التجريبيتين إلى فاعلية التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في إثارة الدافعية، وأثرها في تحقيق رغبة الطلاب بمعرفة نتائجهم؛ من أجل الاستفادة منها في إجراء التعديلات اللازمة لما أنجزوه من مهام، وتجنب تكرار الخطأ في المرات اللاحقة، وأثرها في تلبية حاجاتهم المتمثلة في معالجة أشكال الضّعف المرتبطة بالدقة اللغوية، وأثرها في تلبية توقعاتهم المتمثلة في الحصول على شكل من أشكال التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

وقد يُعزى هذا الفرق كذلك إلى أن التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة جمعت بين أسلوبين، هما: الأسلوب التحذيري، والأسلوب العلاجي، فعندما وفّر المعلم أشكالًا من التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المرتبطة بالمهام الكتابية، أسهمت في معالجة الضّعف من ناحية، مما انعكس على أدائه في المهمات اللاحقة، وهذا ينسجم مع ما ذهب إليه راساي وموينزاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011) في أن طبيعة التّغذيّة الرّاجعة تحذر الطالب من الضّعف، وفي الوقت ذاته تقدم له البناء السليم.

ومن الممكن أن يعود الفرق إلى ما تلقّاه طلاب المجموعة التجريبية من تدريب وممارسة مباشرة على آليات التقويم، فقد أتاحت التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة لهم فرصة التعرف إلى أخطائهم ومعالجتها، وبالتالي عززت من قدرتهم على إدراك الصحيح والخطأ في إجاباتهم من ناحية، وتجنب تكرار حدوث الخطأ من ناحية أخرى، وقد يُعزى الفرق إلى أنّ معرفة الطلاب بنتائج أدائهم في المهمات الكتابية دفعتهم إلى بذل مزيد من الجهد من أجل أن يحسّنوا من أدائهم الجديد، وقد انسجم هذا مع ما يقوله (مهرنز وليمان) (المشار إليه في الشقيرات، 2009) من أن معرفة الفرد بمستوى أدائه تدفعه لإنجاز أفضل في الاختبارات اللاحقة.

ويرى الباحث أن الفرق قد يُعزى إلى دور التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في الحفاظ على البنية المعرفية لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين، ورفع مستوى التحصيل؛ حيث تُعدّ إزالة الخطأ واستبداله بما هو صحيح عاملًا مهمًا في الحفاظ على المكون المعرفي لديهم؛ مما ينعكس إيجابًا على مستوى التحصيل.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أكاكورا (Akakura, 2012) التي أظهرت تحسنًا لدى الطلاب في استخدام أدوات التعريف، يعزى للتغذية الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، ودراسة سيرانو (Serrano, 2011) التي كشفت عن أثر العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في استخدام أدوات الملكية باللُّغة الانجليزية.

كما اتفقت مع دراسة راساي وموئنزاده (Rassaei & Moinzadeh, 2011)، التي أكدت فاعلية أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في تعلّم أشكال الأسئلة من نوع Wh في اللُّغة الإنجليزية، ومع دراسة زهاو (Zhuo, 2010) التي أثبتت أثر "إعادة الصياغة" في إتقان تعلّم الأسماء الجمع.

واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة ساورو (Sauro, 2009)، التي أكدت فاعلية أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في تحسين معرفة الطلاب في القواعد، ومع نتيجة دراسة داباجي (Dabaghi, 2008) التي كشفت عن أثر أسلوبي إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في تقليل أخطاء القواعد لدى الطلاب.

واتفقت مع نتائج دراسة ايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006) التي كشفت عن أثر أسلوبي إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في استخدام صيغة الماضي في اللُّغة الإنجليزية، ومع نتائج دراسة ايواشيتا (Iwashita, 2003)

التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين تلقي الطلاب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة الصياغة"، وبين تعلّم القواعد.

وأظهرت نتائج السؤال الأول وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى (التطبيق) بين أداء المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا التغذية الراجعة بأسلوب إعادة الصياغة، والمجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا التغذية الراجعة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى "إعادة صياغة"، وتدل هذه النتيجة على أن أسلوب إعادة الصياغة كان أكثر فاعليةً وتأثيرًا في تنمية المعرفة بالقواعد اللغوية لدى الطلاب في مستوى التطبيق.

ويرى الباحث أن تفوق أفراد المجموعة الأولى قد يُعزى إلى مجموعة من العوامل، تشمل طبيعة التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة التي تقوم على التدريب والممارسة والمتابعة، وطبيعة الأنشطة والمهمات التي أتاحت لأفراد المجموعتين التجريبيتين توظيف قواعد اللّغة عبر مهمات كتابية أتاحت لهم فرص الممارسة والتدريب؛ فتعلّم القواعد لا يتم بمعزل عن بقية مهارات اللّغة الأخرى بخاصة مهارة الكتابة، وهذا ينسجم مع ما يؤكده رزفار (Razfar, 2010) في أن الممارسة والتدريب تعمقان من فهم الطالب للقاعدة النظرية، وبالتالي يوظف القاعدة النظرية بشكل عملي حين يطبقها؛ إلا أن هذا العامل يعود بالأثر الإيجابي على المجموعتين التجريبيتين: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"؛ مما دفع الباحث إلى تقصّي عوامل أخرى أدت إلى تفوق مجموعة إعادة الصياغة في مستوى التطبيق على وجه التحديد.

ويرى الباحث أن هذا الفرق قد يُعزى إلى قدرة أسلوب إعادة الصياغة على توجيه أداء الطلاب نحو الاستخدام الأمثل للقاعدة، وهذا ينسجم مع ما يراه شين (Sheen, 2008)، و زهاو (Zhuo, 2010) في أن أسلوب إعادة الصياغة في حقل تعلّم اللّغة يُعدّ من الأساليب المثالية في

تقديم التّغذيّة الراجعة؛ لكونه لا يؤثر على تدفق الاتصال بين المعلم والطالب. ومع ما ذهب إليه ايونج (Ayoung, 2004) في أن الطالب يلاحظ الطبيعة التّصحيحيّة لإعادة الصياغة بدرجة كبيرة في حصص تعلّم القواعد.

وقد يُعزى هذا الفرق إلى أن أسلوب إعادة الصياغة يخلق جوّا من التفاعل والتواصل بين المعلم والطالب، الذي بدوره يسهّل الفهم؛ مما ينعكس إيجابًا على أداء الطالب اللغوي، وهذا ينسجم مع ما يراه لونج في أن استخدام إعادة الصياغة له أثر كبير في تعزيز نمو اللّغة؛ لأنها تحدث في معظم الأوقات خلال نشاطات التعلّم التي تركز على المعنى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة زهاو (Zhuo, 2010) التي كشفت عن تسجيل مجموعة إعادة الصياغة تحسنًا دالًا إحصائيًا في اكتساب الأسماء الجمع في اللّغة الإنجليزية، ومع نتائج دراسة ايواشيتا (Iwashita, 2003) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين تلقي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب "إعادة صياغة" وبين إتقان الطلبة لمجموعة من الأشكال اللغوية في اللغتين الإنجليزية واليابانية.

غير أن هذه النتيجة جاءت متعارضة مع نتائج دراسة راساي ومونزاده ( Rassaei & Moinzadeh, 2011) التي كشفت عن تأثير أكبر للعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" مقارنة مع إعادة الصياغة من حيث الآثار الفورية، ومع نتائج دراستي كل من داباجي (Dabaghi, 2008)، وايليس ولوين وايرلام (Ellis, Loewen & Erlam, 2006) التي أشارت إلى أن الطلاب الذين تلقوا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بأسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" سجلوا علامات أعلى وبشكل دال إحصائيًا مقارنةً مع "إعادة الصياغة".

كما أظهرت نتائج السؤال الأول أن حجم الأثر لأسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بلغت قيمته (32.8%) على مستوى (المعرفة)، و(10.7%) على مستوى (الفهم)، وهذا

يدل على أن أفراد الدراسة في المجموعات الثلاث سجلوا تفوقًا ملحوظًا على مستوى المعرفة، وهو أول مستوى وفق تصنيف بلوم الهرمي للمجال المعرفي، مقارنةً مع مستوى الفهم ومستوى التطبيق، وقد يعزو الباحث هذا التفوق إلى مجموعة من العوامل المحتملة، كطبيعة سيكولوجية التفكير الإنساني الذي يبدأ بالبسيط وينتقل إلى المركب أو الأكثر تعقيدًا.

وتدل هذه النتيجة كذلك على تدني مستوى الفهم، ثاني مستوى وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي، مقارنةً مع مستوى التطبيق، ثالث مستوى من حيث تدرج المعرفة وفق تصنيف بلوم، وهذا يخالف طبيعة سيكولوجية التفكير الإنساني، ويرى الباحث أن هذا التدني ربما يُعزى إلى أن طبيعة تعلّم القواعد وتعليمها تتطلب أشكالًا من الممارسة والتطبيق؛ وإلى تفوق أفراد مجموعة "إعادة الصياغة" في مستوى التطبيق؛ مما انعكس إيجابًا على مستوى التطبيق لدى أفراد الدراسة جميعًا.

**ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني**

أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فرق دال إحصائيًا في مهارتي الكتابة (الشكل، والمضمون) بين أداء الطلاب في المجموعة الضابطة، وأداء طلاب الذين تلقوا التغذية الراجعة وفق أسلوب "إعادة الصياغة"، لصالح أداء الطلاب وفق أسلوب "إعادة الصياغة"، وتدل هذه النتيجة على تفوق أداء الطلاب وفق أسلوب إعادة الصياغة، مقارنة مع أدائهم في المجموعة الضابطة، وأدائهم وفق أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في مهارتي الشكل والمضمون من الكتابة، ويرى الباحث أن تفوق أفراد مجموعة (إعادة الصياغة) يُعزى إلى مجموعة من العوامل المحتملة، ويعتقد الباحث أن أسلوب إعادة الصياغة ربما مثّلَ تحديًا للطلاب في تحسين قدراتهم الكتابية، مما دفعهم إلى مزيد من الجهد في سبيل تعلّم الكتابة السليمة.

ويمكن أن يُعزى هذا الفرق إلى أن إعادة الصياغة تُعدّ من الأساليب الفاعلة في توجيه الانتباه وتنميته، إذ تسمح للطالب أن يوجه الانتباه نحو النصّ المكتوب شكلًا ومضمونًا، وهي بذلك تعزز من قدرة الطالب على ملاحظة الشكل اللّغوي رغم أن تركيزها الرئيس يتمركز حول المعنى المستهدف من الكتابة، وهذا ينسجم مع ما يراه عمار وسبادا (Ammar & Spada, 2006) في أن إعادة الصياغة تقوم على إعادة تشكيل الكلام المكتوب مع المحافظة على المعنى.

ويمكن أن يُعزى هذا الفرق إلى أن إعادة الصياغة سهّلت من تعلّم الطلاب، من خلال إنماء مهارة المقارنة من ناحية، ومهارة الملاحظة من ناحية أخرى، ويمكن أن يُعزى الفرق إلى ما توفره إعادة الصياغة من فرص التفاوض حول المعنى بين المعلم والطالب، فهي تقوم على الوحدة الفكرية بين الشكل والمضمون، وتحدث خلال النشاطات التي تركز على المعنى، فالمعلم يعيد صياغة الشكل بناء على المعنى، وهذا ما أكدّه زهو (Zhuo, 2010) بأن إعادة الصياغة وسيلة من وسائل التفاوض حول المعنى التي تسهل تعلّم اللّغة.

ويمكن أن يُعزى هذا الفرق إلى أنّ تَفَوُّق أفراد إعادة الصياغة في مستوى التطبيق في القواعد انعكس على أدائهم الكتابي، فالكتابة هي الهدف الوظيفي من تعلّم قواعد اللغة، وهذا ما بينه الأدب التربوي، فإتقان أي مهارة يتطلب إتقان قواعدها، ويمكن أن يُعزى الفرق إلى الدور التقويمي الذي تقوم به إعادة الصياغة، فهي حين تعالج البناء الضعيف، وتقدم للطالب البناء السليم، فإنها تدفعه إلى التفكير بأسباب الخطأ، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه ديماري (Demaree, 2007) في أن التقويم الجيد يقود إلى تحسين الكتابة شكلًا ومضمونًا.

وقد يعزى هذا الفرق إلى الإجراءات المتبعة التي أتاحت فرصة زيادة وعي الطلاب بالمضامين والتركيز عليها، وإلى الفرصة الواقعية التّعليمية التي أتاحت للطلاب ممارسة العمليات الكتابية مما عزز لديهم النمو اللّغوي ودقة الاختيار.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دجتيفا (Degteva, 2011) التي أشارت إلى وجود انخفاض دال إحصائيًا في عدد الأخطاء الكتابية التي وقع فيها أفراد الدراسة تُعزى لتلقيهم تغذية راجعة تصحيحية مكتوبة "إعادة الصياغة"، وأن إعادة الصياغة كأسلوب من أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة قد ساعدت كثيرا في تحسن الدقة الكتابية لدى الطلاب، ومع نتيجة دراسة شين (Sheen, 2008) التي أشارت إلى وجود فروق في أداء أفراد الدراسة في الإملاء والكتابة لصالح الأفراد ذوي القلق المتدني في المجموعة التي تلقت التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة "إعادة الصياغة".

وتعارضت مع نتائج دراسة مفتون، وشيرازي ودافترايفارد ( Maftoon, Shirazi & Daftraifard, 2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف أسلوب التصحيح.

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني أن حجم الأثر لأسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بلغت قيمته (14.2%) على مهارة (الشكل)، و(10.3%) على مهارة (المضمون)، وتدل هذه النتيجة على أن أفراد المجموعات الثلاث سجلوا تحسنًا أفضل في مهارة الشكل مقارنة بمهارة المضمون، ويرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن تُعزى إلى مجموعة من العوامل المحتملة، والمتعلقة بالتّغذيّة الرّاجعة من جهة، وبالمعلمين والطلاب من جهة أخرى.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تركيز التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة على مهارات بعينها أكثر من غيرها، فضلاً عن الطبيعة الكتابية لأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، حيث أتاحت للطلاب فرص التفاوض حول المعنى عبر توظيف مهارات الشكل.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تأثير النشاطات التدريبية لمجموعة إعادة الصياغة، فتركيزها المباشر انصب على الشكل، فهي تعيد صياغة الشكل بناء على المعنى، حيث تركّز على الجملة وحدة تصحيحية في أغلب الأوقات، كما أن إعادة الصياغة عززت من قدرة الطالب على

ملاحظة الشكل اللغوي، وهذا يتفق مع ما يراه شين (Sheen, 2008) في أن إعادة الصياغة عززت من القدرة على ملاحظة الشكل اللّغوي رغم أن تركيزها الرئيس تمركز حول المعنى المستهدف من الكتابة.

كما يتبين من نتائج سؤالي الدراسة أن حجم الأثر لأسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة على مستويات اختبار القواعد ككل بلغ (29.6%)، وهو أكبر من حجم الأثر لأسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة على مهارتي اختبار الكتابة ككل البالغة (12.7%)، وتدل هذه النتيجة على أن أداء أفراد الدراسة في اختبار القواعد كان أفضل، مقارنةً مع أدائهم في اختبار الكتابة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى مجموعة من العوامل المحتملة والمتداخلة في ما بينها.

ويرى الباحث أن هذا الفرق قد يُعزى إلى صعوبة إتقان الكتابة بخاصة، فإتقانها يتطلب تفاعل الخبرات العقلية والأدائية والانفعالية والاجتماعية، وهي غاية رئيسة من تعلّم القواعد وتعليمها، ولا شك أن تحسن الطلاب في القواعد يُعد عاملًا مؤثرًا في أدائهم الكتابي، إلا أن تحسن أدائهم الكتابي مرتبط بعوامل أخرى متعلقة بالتحسن في أنظمة اللُّغة ومهاراتها الأخرى.

ولعل الفرق يعود إلى ما وفّره أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة من استراتيجيات مساندة ركّزت انتباه الطلاب، لأن المعلم في تدريس موضوعات القواعد يستخدم الاستراتيجية المركّزة على نوع معين أو نوعين من الأخطاء، وبالتالي انعكس على عمق وعي الطلاب بنوعية الخطأ؛ فالتعلّم يكون أعمق كلما كان الانتباه مركزًا بشكل أكبر، وفي هذا الاتجاه يرى ايليس (Ellis, 2009) أن التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المركّزة، التي ركزت على نوع معين أو نوعين من الأخطاء، مفيدة في تحسين قدرة المتعلّم على الانتباه، وبالتالي عمقت وعي المتعلّم بطبيعة الخطأ المرتكب؛ لأن التعلّم يكون أعمق كلما كان الانتباه مركّزا بشكل أكبر.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على أثر أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" في أداء الطلاب في مستويات المعرفة جميعها، وعلى صفوف أخرى لكلا الجنسين في الأردن.
- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على أثر أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة كأسلوب تقويمي في مهارات اللُّغة العربية الأخرى، وعلى صفوف أخرى لكلا الجنسين في الأردن.
- اعتماد التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة أسلوبا تقويميًا لأداء الطلاب في القواعد والكتابة.
- عقد ورشات عمل تدريبية ودورات متخصصة في التقويم لتدريب معلمي اللُّغة العربية على استخدام التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تعليم القواعد والكتابة.
- التركيز على دور الطالب في آليات التقويم المعتمدة، الأمر الذي يحفز الطالب على عمليات التّعلّم والتّعليم.

# قائمة المصادر والمراجع

**المراجع باللغة العربية**


أبو مغلي، سميح. (2005). *الأساليب الحديثة لتدريس اللُّغة العربية*. عمان: دار البداية.

البجة، عبد الفتاح. (1999). *أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفكر.

التميمي، مهدي. (2007). *مهارات التّعليم: دراسة في الفكر والأداء التدريسي*. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

جرادات، عزت وعبيدات، ذوقان وأبو غزالة، هيفاء وعبد اللطيف، خيري. (2008). *التدريس الفعال*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الحلاق، علي وطعيمة، رشدي. (2007). *اللُّغة والتفكير الناقد: أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحمد، غانم. (2004). *علم الكتابة العربية*. عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

الحوسني، نورة. (2010). *أثر التقييم باستخدام ملف إنجاز الطالب في تنمية مهارات الكتابة والدافعية نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الخطيب، محمد. (2009). *مناهج اللُّغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

خلف الله، سلمان. (2002). *المرشد في التدريس الصياغة أهداف طرائق تدريس إعداد دروس نموذجية*. عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

الخليف، فلك. (2010). *بناء برنامج تدريبي قائم على منحى العمليات في الكتابة وقياس أثره في عملية المراجعة ونوعية الكتابة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة*

*المتوسطة في المملكة العربية السعودية.* أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الخليفة، حسن. (2003). *فصول في تدريس اللُّغة العربية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)(ط2).* الرياض: مكتبة الرشد.

دايرسون، مارغريت. (2000). *التّغذيّة الرّاجعة (مدارس ظهران الأهلية: مترجم).* الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (تاريخ النشر الأصلي 2007).

الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2003). *الطرائق العملية في تدريس اللُّغة العربية.* عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005) *.اتجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربية.* إربد: عالم الكتب الحديث.

الزامل، صالح. (2010). *أثر تدريس النحو بطريقة النص في تحصيل المفاهيم النحوية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

زهران، البدراوي. (2010). *عالم اللُّغة عبد القاهر الجرجاني المُفَنَّنُ في العربية ونحوها.* القاهرة: دار العالم العربي.

الزيتاوي، سحر. (2010). *أثر تدريس النحو بطريقة ويدودو (widodo) في جودة الكتابة والتحصيل النحوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.* أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

سبيتان، فتحي. (2010). *أصول وطرائق تدريس اللُّغة العربية.* عمان: دار الجنادرية.

سترونغ، جايمس. (2008). *مميزات المدرس الفعال (شركة آلاء، مترجم).* بيروت: الدار العربية للعلوم. (تاريخ النشر الأصلي 2007).

السكاكي، محمد. (1983). *مفتاح العلوم*. بيروت: دار الكتب العلمية.

السليتي، فراس. (2008). *استراتيجيات التعلّم والتّعليم: النظرية والتطبيق*. عمان: جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

شبيب، ختام. (2005). *أثر برنامج قائم على التّغذيّة الرّاجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

شحاتة، حسن. (1993). تعليم *اللُّغة العربية بين النظرية والتطبيق (ط2)*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشديفات، عدنان. (1992). *أثر أنماط التّغذيّة الرّاجعة الإعلامية والتّصحيحيّة والتعزيزية على التحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الشرايعة، عمار. (2011). *التوجيه النفيس في أساليب التدريس*. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

الشرقاوي، أنور. (2011). التّعلم نظريات وتطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشقيرات، محمود. (2009). *استراتيجيات التدريس والتقويم*: مقالات في تطوير التّعليم. عمان: دار الفرقان.

الشمري، زينب. (2006). أثر تدريس قواعد اللُّغة العربية من خلال المطالعة في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *Xx* (61) ، 92-169.

صلاح، سمير والرشيدي، سعد. (2005). *التدريس العام وتدريس اللُّغة العربية (ط2)*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

طقاطق، محمد. (2010). *بناء برنامج تعليمي وقياس أثره في المعرفة النحوية وفي الأداء النحوي بالكتابة العربية لدى الصف العاشر الأساسي في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الظفيري، محمد. (2005). فاعلية نموذج (ميرل-تنسون) في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طلبة الصف الثاني المتوسط – دراسة تجريبية دولة الكويت- *المجلة التربوية*، *19* (75)، 47-89.

عابد، رسمي. (2008). *ضعف التحصيل الدراسي: أسبابه وعلاجه*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب وأبو الهيجاء، عبد الرحيم. (2009). *المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية*. عمان: الجنادرية.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2007). *أساليب تدريس اللُّغة العربية بين النظرية والتطبيق (ط2)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الجليل، عبد القادر. (2010). علم الصرف الصوتي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، عائشة. (1971). *لغتنا والحياة*. القاهرة: دار المعارف.

عبد الله، عبد الرحيم. (2002). *تعليم اللُّغة في منهج تربية الطفولة المبكرة في المنزل والروضة والمدرسة (ط2)*. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، نبيل. (2005). *مهارات في اللُّغة* والتفكير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيد، حسين. (1996). *تنمية مهارة الكتابة الوظيفية لدى طلبة اللُّغة العربية في كليات المجتمع الأردنية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جمهورية السودان: جامعة أم درمان الإسلامية.

عبيدات، ذوقان. (2005). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوية*. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

عبيدات، محمود. (2006). *بناء برنامج قائم على نظرية النحو الوظيفي واختبار أثره في التحصيل النحوي والأداء التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

العبيدي، هاني والدليمي، طه وأبو الرز، جمال. (2006). *استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم*. عمان: جدارا للكتاب العالمي.

عتمه، عبير. (2009). *أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل قواعد اللُّغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العثمان، بسام. (1999). *مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي في مديرية التربية والتّعليم لقصبة المفرق*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عطا، إبراهيم. (2001). *دليل تدريس اللُّغة العربية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عطية، محسن. (2008). *مهارة الرسم الكتابي: قواعدها والضّعف فيها: الأسباب والمعالجة*. عمان: دار المناهج.

علاونة، عمر. (2009). *تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا في تنمية التحصيل وتطوير التفكير الناقد في التربية الإسلامية*. عمان: عماد الدين للنشر.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط3)*. إربد: دار الأمل.

غباري، ثائر. (2003). *أثر زمن التّغذيّة الرّاجعة وأنماطها وزمن التفاعل مع برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الجامعة لبعض المفاهيم الإحصائية.* أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأدرن.

الغريب، رمزية. (1997). *التعلّم: دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفاكهي، جمال الدين. (2002). *كتابان في حدود النحو.* إربد: دار الأمل.

فضل الله، محمد. (2002). *الاتجاهات التربويّة المعاصرة في تدريس اللُغة العربية.* القاهرة: عالم الكتاب.

قطامي، يوسف. (2001). سيكولوجية *التدريس.* عمان: دار الشروق.

اللقاني، أحمد وجمل، علي. (2003). معجم *المصطلحات التربويّة المعرفة في المناهج وطرق التدريس.* القاهرة: عالم الكتاب.

مارون، يوسف. (2008). *طرائق التّعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربويّة الحديثة وتدريس اللُغة العربية في التّعليم الأساسي.* طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

المتولي، صبري. (2004). علم الصرف العربي: أصول البناء وقوانين التحليل. القاهرة: دار غريب للطباعة والنسر والتوزيع.

مجاور، محمد. (1998). تدريس *اللُغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة:* دار الفكر العربي.

محامدة، ندى. (2005). *التّعليم المستمر والتثقيف الذاتي.* عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

محمد، عاطف. (2011). الصرف الوظيفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مدكور، علي. (2009). تدريس *فنون اللُغة العربية النظرية والتطبيق.* عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد. (1985). *المعجم الوسيط (ج2)، (ط3)*. القاهرة: دار عمران.

مصطفى، عبد الله. (2002). *مهارات اللُّغة العربية*. عمان: دار المسيرة.

مورو، ليسلي. (2011). تطور *مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى: مساعدة الأطفال على القراءة والكتابة (سناء حرب، مترجم)*. العين: دار الكتاب الجامعي.(تاريخ النشر الأصلي 2002).

نبهان، يحيى. (2008). *الأسئلة السابرة والتّغذيّة الراجعة*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

نصر، حمدان. (1995). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأر-دن. مجلة *مركز البحوث التربويّة بجامعة قطر*، *4* (7)، 199-238.

نصر، حمدان. (1999). آراء طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية. مجلة جامعة دمشق، *15* (3)، 223-277.

نصيرات، صالح. (2006). طرق *تدريس العربية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

نهر، هادي. (2011). الصرف الوافي. عمان: دروب للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عابد. (2006). *طرائق تدريس مهارات اللُّغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية*. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن. (2008). تعلّم *النحو والإملاء والترقيم*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتّعليم. (2006أ). *دليل المعلم للقواعد والتطبيقات اللغوية للصف الثامن الأساسي*. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتّعليم. (2006ب). *دليل المعلم اللُّغة العربية مهارات الاتصال*. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسيّة.

وزارة التربية والتّعليم. (2008أ). كتاب *القواعد والتطبيقات اللغوية للصف الثامن الأساسي*. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتّعليم، (2008ب). كتاب *مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي*. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

يونس، فتحي. (1998). *تعليم اللُّغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار) (ط2)*. الكويت: ذات السلاسل.

يونس، فتحي. (2001). *استراتيجيات تعليم اللُّغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة، مطابع جامعة عين شمس.

Akakura, M. (2012). Evaluating of Effectiveness of Explicit Instruction on Implicit and Explicit L2 Language. *Language Teaching Research, 16* (1), 9-37.

Ammar, A., & Spada, N. (2006). One Size Fits All? Recast, Prompts, and L2 Learning. *Studies in Second Language, Acquisition, 28* (4), 543-574.

Anderson, T. (2010). *The Effects Tired Corrective Feedback on Second Language Academic Writing.* Unpublished Master Thesis, The University of British Colombia.

Ayoung, D. (2004). The Effectiveness of Written Recasts in the Second Language Acquisition of Aspectual Distinctions in French: A Follow-Up Study. *The Modern Language Journal, 88* (1), 31-55.

Badger, R., & White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal, 54 (2),* 153-160.

Bitchener, J. (2008). The Value of Written Corrective Feedback for Migrant and International Students. *Language Teaching Research, 12* (3), 409-431.

Bitchener, J., & Ferris, R. (2011). Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing. *Routledge, Taylor & Francis Group*. X (x), Pp 220.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten Month Investigation. *Applied Linguistics, 31* (2), 193-214.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the Linguistics Accuracy Level of Advance L2 Writers With Written Corrective Feedback. *Journal of Second Language Writing, 19* (4), 207-2017.

Cairns, H; Waltzman, G., & Mcdaniel, D. (2006). Development of A Metalinguistic Skill: Judging the Grammaticality of Sentences. *Communication Disorders Quarterly, 27* (4), 213-220.

Chandler, J. (2003). The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Students Writing. *Journal of Second Language Writing, 12* (30), 96-267.

Coleman, C. (2003). Simple Steps to Successful Revision in L2 Writing. *The Internet TESL Journal,* x (5), 1-4.

Dabaghi, A. (2006). Error Correction: Report on a Study. *Language Learning Journal, 34* (1), 10-13.

Dabaghi, A. (2008). A Comparison of the Effect and Explicit Corrective Feedback on Learners' Performance in Tailer-Made Tests. *Journal of Applied Sciences, 8* (1), 1-13.

Degteva, O. (2011). *Impacts of Recasts on the Accuracy EFL Learners Writing* MA thesis. Retrieved October 7, from Girne American University, online submission web site: http://web.ebsecohost.com

Demaree, D. (2007). Measuring the Effect of Written Feedback on Writing. *AIP Conference Proceeding, 951 (1), 81-84.*

Duijnhouwer, H; Prins, F., & Stokking, K. (2010). Progress Feedback Effect on Students' Writing Mastery Goal, Self-efficacy Beliefs, and Performance. *Educational Research and Evaluation, 16* (1), 53-74.

Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal, 63* (2), 97-107.

Ellis, R; Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition, 28* (2), 339-368.

Ellis, R; Sheen, Y; Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in English as a Foreign Language. *System: an International Journal of Education Technology and Applied Linguistics, 36* (3), 353-371.

Farrokhi, F., & Sattarpour, S. (2012). The Effects of Direct Written Corrective Feedback on Improvement of Grammatical Accuracy of High-proficient L2 Learners. *World Journal Education, 2* (2), 49-57.

Flower, L., & Hayes, J. (2008). A Cognitive and Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, 32 (4)*, 365-387.

Frear, D. (2008). The Effect of Focused and Unfocused Direct Written Corrective Feedback on a New Piece of Writing. *College English: Issues and Trends, 3* (1), 57-72.

Iwashita, N. (2003). Negative Feedback and Positive Evidence in Task-Based Instruction: Different Effects on L2 Development. *studies in second language acquisition, 25* (1), 1-36.

Kim, B. (2009). Proficiency Level and the Relative Effects of Different Corrective Feedback Option on EFL Student Writing. *English Teaching, 64* (4), 203-222.

Kim, T. (2011). Corrective Feedback That an Automatic Writing Evaluation System Can and Cannot Provide. *English Teaching, 66* (1), 111-140.

Li, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning, 60* (2), 309-365.

Liu, Y. (2008). The Effects of Error Feedback in Second Language Writing. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching, 15* (1), 65-79.

Lyddon, P. (2011). The Efficacy of Corrective Feedback and Textual Enhancement in Promoting the Acquisition of Grammatical Redundancies. *Modern Language Journal, 95* (1), 104-129.

Lyster, R., & Izquierdo, J (2009). Prompts Versus Recasts in Dyadic Interaction. *Language Learning, 59* (2), 453-498.

Maftoon, P; Shirazi, M., & Daftarifard, P. (2011). The Effect of Recast vs. Self Correction on Writing Accuracy: the Role of Awareness. *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence & Neuroscience, 2* (1), 17-28.

Marcus, G. (1999). Negative Evidence in Language Acquisition. *Cognition, 46* (1), 53-85.

Myhill, D. (2005). Ways of Knowing: Writing With Grammar in Mind. *English Teaching: Practice and Critique, 4* (3), 77-96.

Nicholas, H; Lightbown, P., & Spade, N. (2001). Recasts as Feedback to Language Learners. *Language Learning, 51* (4), 719-758.

Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning, 50* (3), 417-528.

Rahimi, M. (2009). The Role of Teacher's Corrective Feedback in Improving Iranian EFL Learners' Writing Accuracy Over Time: is Learner's Mother Tongue Relevant ?. *Read & Writing, 22* (2), 219-243.

Ramirez, H. (2013). Effects of Direct Instruction and Corrective Feedback on Second Language Acquisition. *National Forum of Educational and Supervision Journal, 30* (1), 64-88.

Rassaei, E., & Moinzadeh, A. (2011). Investigating the Effects of Three types of Corrective Feedback On the Acquisition of English WH - Question Forms By Iranian EFL Learners. *English Language Teaching, 4 (2),* 97-106.

Razfar, A. (2010). Repair With Confianza: Rethinking the Context of Corrective Feedback for English Learners (ELs). *English Teaching: Practice and Critique, 9* (2), 11-31.

Roehr, K. (2010). Explicit Knowledge and Learning in SLA a Cognitive Linguistics Perspective. *AILA Review, 23* (1), 7-29

Sachs, R., & Poilo, C. (2007). Learners' Uses of Two Types of Written Feedback on a L2 Writing Revision Task. *Studies in Second Language Acquisition, 29* (1), 67-100.

Santos, M., & Manchon, R. (2010). The Differential Effect of Tow Types of Direct Written Corrective Feedback on Noticing and Uptake: Reformulation vs Error Correction. *International Journal of English Studies, 10* (1), 131-154.

Sanz, C., & Morgan-Short, K. (2004). Positive Evidence Versus Explicit Rule Presentation and Explicit Negative Feedback: A Computer-Assisted study. *Language Learning, 54* (1), 35-78.

Sauro, S. (2009). Computer-mediated Corrective Feedback and the Development of L2 Grammar. *Language Learning & Technology, 13* (1), 96-120.

Serrano, R. (2011). From Metalinguistic Instruction to Metalinguistic Knowledge, and From Metalinguistic Knowledge to Performance in Error Correction and Oral Production tasks. *Language Awareness, 20* (1), 1-16.

Sheen, Y. (2008).Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2 Learning. *Language Learning, 58* (4), 835-874

Storch, N. (2010). Critical Feedback on Written Corrective Feedback Research. *International Journal of English Studies, 10* (2), 29-46.

Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' Processing, Uptake, and Retention of Corrective Feedback on Writing. *Studies in Second Language Acquisition, 32* (2), 303-334.

Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning, 46* (2), 327-369.

Vyatkina, N. (2010). The Effectiveness of Written Corrective Feedback in Teaching Beginning German. *Foreign Language Annals, 43* (4), 671-689.

Wingate, U. (2010). The Impact of Formative Feedback on the Development of Academic Writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35* (5), 519-533.

Yoshida, R. (2008). Learners' Perception of Corrective Feedback in Pair Work. *Foreign Language Annals, 41* (3), 525-541.

Zhou, B., & Chen, J. (2010). The Impact of Teacher Feedback on the Long–Term Improvement in the Accuracy of EFL Student Writing. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly), 33* (2), 18-34.

Zhuo, C. (2010). Explicit Recast, Implicit Recast and the Acquisition of English Noun Plural: A Comparative Study. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly), 33* (6), 55-70.

Zipke, M; Ehri, L., & Cairns, H. (2009). Using Semantic Ambiguity Instruction to Improve Third Graders' Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension: an Experimental Study. *Reading Research Quarterly, 44* (3), 300-321.

# الملاحق

الملحق أ

جدول مواصفات الوحدة الثانية والثالثة من كتاب القواعد والتطبيقات اللغوية للصف الثامن الأساسي "معايير الأداء الدّالة على تشكّل المعرفة في القواعد وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي"

| المستوى | الهدف | الفقرة | العلامة | الوزن النسبي % |
|---|---|---|---|---|
| المعرفة الوزن النسبي للوحدة الأولى %12.12 | - يتعرف أقسام الاسم. | 1 | 1 | 3.03 |
| | - يتعرف المقصود بكل من المفاهيم الآتية: (المؤنث اللفظي، والمؤنث المعنوي، والمؤنث اللفظي والمعنوي. | 3 | 1 | 3.03 |
| | - يتعرف أقسام الاسم من حيث العدد. | 7 | 1 | 3.03 |
| | - يتعرف كل من: الاسم المعرفة والاسم النكرة. | 17 | 1 | 3.03 |
| المعرفة الوزن النسبي للوحدة الثانية %6.06 | - يتعرف كل من الفعل اللازم والفعل المتعدي. | 25 | 1 | 3.03 |
| | - يتعرف الفعل الصحيح والفعل المعتل. | 30 | 1 | 3.03 |
| المجموع | 6 | 6 | 6 | %18.18 |
| الفهم الوزن النسبي للوحدة الأولى %39.39 | - يصنف مجموعة من الأسماء إلى مذكرة ومؤنثة. | 2 | 1 | 3.03 |
| | - يميز الأسماء المؤنثة معنويا من الأسماء المؤنثة لفظيا. | 4 | 1 | 3.03 |
| | - يبين الاسم المفرد. | 8 | 1 | 3.03 |
| | - يوضح علامات إعراب المثنى. | 9 | 1 | 3.03 |
| | - يفرق بين أنواع جمع الاسم. | 10 | 1 | 3.03 |
| | - يبين العلامات المميزة لكل نوع من أنواع جمع الاسم. | 11 | 1 | 3.03 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | - يصنف الأسماء من حيث العدد. | 12 | 1 | 3.03 |
| | - يميز بين المثنى وغيره من الكلمات التي تنتهي بألف ونون، أو ياء ونون. | 13 | 1 | 3.03 |
| | - يميز بين جمع المذكر السالم وغيره من الكلمات المنتهية بواو ونون، أو ياء ونون. | 14 | 1 | 3.03 |
| | - يميز بين جمع المؤنث السالم وغيره من الكلمات المنتهية بألف وتاء. | 15 | 1 | 3.03 |
| | - يميز الاسم المعرفة من الاسم النكرة. | 18 | 1 | 3.03 |
| | - يبين أنواع الاسم المعرفة. | 19 | 1 | 3.03 |
| | - يصنف الأسماء المعرفة إلى أنواعها. | 21 | 1 | 3.03 |
| الفهم الوزن النسبي للوحدة الثانية %9.09 | - يصنف الأفعال تبعا للدلالة الزمنية. | 24 | 1 | 3.03 |
| | - يبين أهمية الفعل اللازم والفعل المتعدي في بناء اللّغة. | 26 | 1 | 3.03 |
| | - يبين أنواع الفعل الصحيح، وأنواع الفعل المعتل. | 31 | 1 | 3.03 |
| **المجموع** | **16** | **16** | **16** | **%48.48** |
| التطبيق الوزن النسبي للوحدة الأولى %12.12 | - يوظّف الأسماء المذكرة والمؤنثة في جمل مفيدة. | 5 | 1 | 3.03 |
| | - يحوّل نصا من صيغة المذكر إلى صيغة المؤنث، مجريًا التغيير اللازم. | 6 | 1 | 3.03 |
| | - يحوّل جملا من صيغة المفرد إلى صيغة المثنى مجريا التغيير اللازم. | 16 | 1 | 3.03 |
| | - يوظّف الاسم المعرفة والاسم النكرة في جملة مفيدة. | 20 | 1 | 3.03 |
| التطبيق الوزن النسبي للوحدة | - يحوّل الأفعال الماضية إلى صورة المضارع والأمر. | 22 | 1 | 3.03 |
| | - يستخرج أفعال الأمر من النص. | 23 | 1 | 3.03 |
| | - يحوّل الأفعال اللازمة إلى أفعال متعدية، مع | 27 | 1 | 3.03 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الثانية %21.21 | تغير ما يلزم في جملة. | | | |
| | - يستخرج الفعل اللازم والفعل المتعدي من النص. | 28 | 1 | 3.03 |
| | - يوظّف أفعالا لازمة، وأخرى متعدية في جمل مفيدة. | 29 | 1 | 3.03 |
| | - يرد الفعل إلى أصله الثلاثي. | 32 | 1 | 3.03 |
| | - يستخرج الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة، مبيّنا نوعها. | 33 | 1 | 3.03 |
| **المجموع** | **11** | **11** | **11** | **%33.33** |
| **المجموع الكلي** | **33** | **33** | **33** | **%100** |

الملحق ب

## اختبار القواعد

**عزيزي الطالب/**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل العلمي في القواعد العربية لطلاب الصف الثامن الأساسي، مع العلم بأن:

1- مدة الامتحان ( 30) دقيقة.

2- الاختبار لأغراض البحث العلمي، وليس له تأثير في درجاتك المدرسية. وسيعامل بسرية تامة؛ لذا أرجو الإجابة عن جميع فقرات الاختبار بأمانة وصدق.

3- يتكون هذا الاختبار من (33) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل فقرة أربعة بدائل، واحد منها صحيحة فقط. وعليك أن تضع إشارة (X) في ورقة الإجابة المرفقة في المربع الدال على الإجابة الصحيحة.

**مثال:** 1- يُعرب الاسم الذي يقع عليه فعل الفاعل:

ا- مفعولًا معه.

ب-مفعولًا لأجله.

ج- مفعولًا به.

د- مفعولًا فيه.

الإجابة الصحيحة هي (ج)، ويمثل الشكل الآتي أنموذجًا لما ستقوم به في ما بعد في طريقة الإجابة على الأسئلة، وذلك بوضع إشارة (X) داخل المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة كما هو مبين في الشكل:

| رقم الفقرة | أ | ب | ج | د |
|---|---|---|---|---|
| 1 | | | X | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |

**ملحوظة:** عزيزي الطالب أرجو التقيد بوضع الإجابة داخل المربع المخصص فقط من غير العبث أو الكتابة على أوراق الامتحان من الداخل.

**الباحث**

**محمد الزيوت**

**1- الخيارات الآتية جميعها من أقسام الاسم عدا:**

أ- المعرفة والنكرة. ب- المذكر والمؤنث.

ج- المفرد والمثنى والجمع. د- اللازم والمتعدي.

**2-(الحي، الجامعة، المدرسة، البيت)، الكلمتان الدالتان على الاسم المذكر هما:**

أ- الجامعة والمدرسة. ب- الحي والجامعة.

ج- الحي والبيت. د- المدرسة والبيت.

**3-الاسم الدال على المؤنث الحقيقي ولا ينتهي بإحدى علامات التأنيث هو المؤنث:**

أ- اللفظي. ب- المعنوي. ج- المؤنث اللفظي والمعنوي. د- الحقيقي.

**4-الكلمات الآتية جميعها مؤنثة لفظيا عدا:**

أ- حمزة. ب- طلحة. ج- قتادة. د- مجدولين.

**5-"يرجع الفضل في إبداع ............... مدارسنا لهذا العام إلى جهود ............ المربيات الفاضلات" ، الكلمتان المناسبتان لملء الفراغين في الجملة السابقة على الترتيب هما:**

أ- طلاب، أمهاتنا. ب- أمهاتنا، طلاب.

ج- المعلمين، أمهاتنا. د- طلاب، الآباء.

**6-الصديق يقدم النصح لأصدقائه باستمرار" الصورة الصحيحة لتحويل العبارة السابقة من صيغة المذكر إلى صيغة المؤنث هي:**

أ- الصديق يقدم النصح لأصدقائه باستمرار.

ب- الصديقة تقدم النصح لأصدقائه باستمرار.

ج- الصديقة تقدم النصح لصديقه باستمرار.

د- الصديقة تقدم النصح لصديقاتها باستمرار.

**7-يقسم الاسم من حيث العدد إلى:**

أ- المفرد والمثنى والجمع. ب- المذكر والمؤنث.

ج- المعرفة والنكرة. د- المبني والمعرب.

**8- واحد من الأسماء الآتية يمثل اسما دالا على المفرد:**

أ- اثنان. ب- عثمان. ج- عيون. د- قرى.

**9- علامة رفع الاسم المثنى هي:**

أ- النون. ب- الياء. ج- الواو. د- الألف.

**10- (أساطير، روايات، المصلّينَ) الجموع السابقة تصنف على الترتيب:**

أ- جمع مذكر سالم، جمع مؤنث سالم، جمع تكسير.

ب- جمع تكسير، جمع مؤنث سالم، جمع تكسير.

ج- جمع تكسير، جمع مؤنث سالم، جمع مذكر سالم.

د- جمع مؤنث سالم، جمع مذكر سالم، جمع تكسير.

**11- يُصاغ جمع المذكر السالم من المفرد بزيادة:**

أ- الواو والنون. ب- الألف والنون.

ج- الألف والتاء. د- الحركات.

**12- تصنف الأسماء الآتية (البنات، الطالبان، أب) من حيث العدد على الترتيب إلى:**

أ- معرفة، معرفة، نكرة. ب- جمع، مثنى، مفرد.

ج- مؤنث، مذكر، مذكر. د- مؤنث، مؤنث، مذكر.

**13- الاسم المثنى من الآتية هو:**

أ- مؤمنينَ. ب- مسلميْنِ. ج- جنان. د- عرين.

14- جمع المذكر السالم من الآتية هو:

أ- تسكنين. ب- الماعون. ج- الناجحيْنِ. د- المطففينَ.

**15- جمع المؤنث السالم من الآتية هو:**

أ- لافتات. ب- شتاة. ج- مساكين. د- أقواس.

**16- الجملة المثناة لـ: " في الصف طالبٌ نشيطٌ " هي:**

أ- في الصف طالبات نشيطات. ب- في الصف طلاب نشيطون.

ج- في الصفين طالبان نشيطان. د- في الصف طالبتان نشيطتين.

**17- الاسم الدال على الخصوص هو:**

أ- الاسم النكرة. ب- الاسم المؤنث. ج- الاسم المعرفة. د- الاسم المذكر.

**18- الاسم الذي يُعدّ من الأسماء المعرفة من الآتية هو:**

أ- قصة. ب- رواية. ج- أنا. د- صديق.

**19- "زيدٌ طالبٌ نجيبٌ" تعدُّ كلمة (زيد) معرفة لأنها:**

أ- مضافة إلى معرفة. ب- معرّفة بأل التعريف. ج- اسم نكرة. د- اسم علم.

**20- الخيار المناسب لملء الفراغين في: "إنه لأمرٌ مفرحٌ أن يَدْرُسَ ......... مدرستِنا في جامعاتٍ عربيةٍ و............ ." هي:**

أ- الطلاب، أجنبية. ب- طلاب، أجنبية.

ج- الطلاب، الأجنبية. د- طلاب، الأجنبية.

**21- تُصنَّفُ الكلمات الآتية: (المرونة، نحن، هذه) على الترتيب إلى:**

أ- معرف بأل التعريف، اسم إشارة، ضمير.

ب- معرف بأل التعريف، ضمير، اسم إشارة.

ج- معرف بالإضافة، اسم إشارة، ضمير.

د- اسم علم، ضمير، اسم إشارة.

**22- فعل المضارع من الفعل (عمل) هو:**

أ- عملوا. ب- عامل. ج- اعْمَلْ. د- يَعْمَلُ.

**23- فعل الأمر في الآية الكريمة: ﴿ فَاصْبِرْ صَبْرًا جَمِيلًا (5) إِنَّهُمْ يَرَوْنَهُ بَعِيدًا (6) وَنَرَاهُ قَرِيبًا﴾ هو:**

أ- اصْبِرْ. ب- صَبْرًا. ج- يَرَوْنَهُ. د- نَرَاهُ.

**24- تصنف الأفعال الآتية: (ابدأْ، أَنْهَى، انتَبِهْ)، على الترتيب، من حيث الزمن إلى:**

أ- أمر، ماضٍ، أمر. ب- مضارع، أمر، ماضٍ.

ج- أمر، مضارع، أمر. د- مضارع، ماضٍ، أمر.

**25- الفعل الذي يكتفي بفاعله؛ لتكوين جملة ذات معنى هو:**

أ- اللازم. ب- المتعدي. ج- الصحيح. د- المعتل.

**26- أهمية الفعل اللازم والفعل المتعدي في الجملة تكمن في:**

أ- بيان أهمية الفاعل.

ب- بيان أهمية المفعول به.

ج- بيان أهمية الفاعل والمفعول به.

د- إتمام المعنى.

**27- الجملة التي تحوي الصيغة المتعدية من الفعل اللازم (عاد) هي:**

أ- أعاد الحنينُ المسافرَ إلى وطنه. ب- عاد المسافر إلى وطنه.

ج- ما عاد المسافر إلى وطنه. د- يعود المسافر إلى وطنه.

**28- الفعل اللازم في قول علي محمود طه:**

**أخي جاوزَ الظالمونَ المدى فحقّ الجهادُ، وحقّ الفدى**

**أنتركهم يَغصبونَ العروبـــــةَ مجد الأبوة والسؤددا**

أ- جاوزَ. ب- حقَّ. ج- نتركهم. د- يَغصبونَ.

**29- الكلمة المناسبة لملء الفراغ في: "ما أجمل الشتاء! فمع قدومه ونزول المطر، سال الماءُ، و......... معه الحطامَ المتراكم على جانبي الوادي" هي:**

ا- أزالَ. ب- زالتْ. ج- أزالت. د- أزلْ.

**30- الفعل المعتل ما كانت:**

ا- جميع حروفه من أحرف العلة. ب- جميع حروفه الأصيلة من أحرف العلة.

ج-بعض حروفه الأصيلة من أحرف العلة. د- بعض حروفه من أحرف العلة.

**31- يعد الفعل (مرّ) في جملة: "مرّ عليٌّ مرور الكرام" فعلًا:**

ا- معتلًا منقوصًا. ب- صحيحًا مهموزًا.

ج-صحيحًا مضعّفًا. د- معتلًا مثالًا.

**32- الأصل الثلاثي من الفعل (استخدم) هو:**

ا- أخدمَ. ب- خادم. ج- خدمَ. د- خدّم.

**33- نوع الفعل المعتل (ترَ) في الآية الكريمة: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ (1) أَلَمْ يَجْعَلْ كَيْدَهُمْ فِي تَضْلِيلٍ﴾ هو:**

ا- لفيف مقرون. ب- لفيف مفروق.

ج-مثال. د- ناقص.

## الملحق ت

# معاملات الصعوبة والتمييز

| رقم الفقرة | الصعوبة | التمييز |
|---|---|---|
| 1. | 0.52 | 0.40 |
| 2. | 0.67 | 0.40 |
| 3. | 0.52 | 0.53 |
| 4. | 0.52 | 0.46 |
| 5. | 0.62 | 0.38 |
| 6. | 0.62 | 0.52 |
| 7. | 0.52 | 0.73 |
| 8. | 0.57 | 0.38 |
| 9. | 0.48 | 0.60 |
| 10. | 0.48 | 0.66 |
| 11. | 0.52 | 0.52 |
| 12. | 0.48 | 0.54 |
| 13. | 0.62 | 0.65 |
| 14. | 0.67 | 0.75 |
| 15. | 0.57 | 0.67 |
| 16. | 0.67 | 0.35 |
| 17. | 0.52 | 0.70 |
| 18. | 0.62 | 0.69 |
| 19. | 0.52 | 0.42 |
| 20. | 0.57 | 0.80 |
| 21. | 0.62 | 0.50 |
| 22. | 0.67 | 0.41 |
| 23. | 0.67 | 0.59 |
| 24. | 0.48 | 0.48 |
| 25. | 0.62 | 0.57 |
| 26. | 0.67 | 0.68 |
| 27. | 0.71 | 0.41 |
| 28. | 0.57 | 0.39 |
| 29. | 0.52 | 0.77 |
| 30. | 0.57 | 0.71 |
| 31. | 0.67 | 0.48 |
| 32. | 0.48 | 0.47 |
| 33. | 0.57 | 0.63 |

الملحق ث

## مفتاح الإجابة الصحيحة لاختبار القواعد

| الرقم | البدائل | | | | الرقم | البدائل | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | ج | د | | أ | ب | ج | د |
| 1. | | | | X | 18. | | | x | |
| 2. | | | x | | 19. | | | | x |
| 3. | | | x | | 20. | | X | | |
| 4. | | | | X | 21. | | X | | |
| 5. | x | | | | 22. | | | | x |
| 6. | | | | X | 23. | X | | | |
| 7. | x | | | | 24. | | | | x |
| 8. | | x | | | 25. | X | | | |
| 9. | | | | X | 26. | | | | x |
| 10. | | | x | | 27. | X | | | |
| 11. | x | | | | 28. | | X | | |
| 12. | | x | | | 29. | X | | | |
| 13. | | x | | | 30. | | | x | |
| 14. | | | | X | 31. | | | x | |
| 15. | x | | | | 32. | | | x | |
| 16. | | | x | | 33. | | | | x |
| 17. | | | x | | | | | | |

# الملحق ج

## قائمة بأسماء السادة المحكمين

| اسم المحكم الكريم | التخصص | مكان العمل |
|---|---|---|
| الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | جامعة العلوم الإسلامية العالمية |
| الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | الجامعة الأردنية |
| الأستاذ الدكتور عبدالكريم أبو جاموس | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | جامعة اليرموك |
| الأستاذ الدكتور عبدالرحمن الهاشمي | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | جامعة عمان العربية |
| الأستاذ الدكتور طه الدليمي | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | جامعة العلوم الإسلامية العالمية |
| أستاذ مشارك راتب قاسم عاشور | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | جامعة اليرموك |
| أستاذ مشارك عبد الكريم الحداد | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | الجامعة الأردنية |
| أستاذ مشارك ماجد حرب | مناهج عامة | جامعة الزيتونة |
| أستاذ مشارك محمد المصري | قياس نفسي وتربوي | جامعة عمان العربية |
| أستاذ مشارك محمد الخطيب | مناهج اللّغة العربية وأساليبها | جامعة الإسراء |
| أستاذ مشارك سامي الهزايمة | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | جامعة آل البيت |
| أستاذ مشارك خليل قطاونة | مناهج اللّغة الانجليزية وأساليب تدريسها | جامعة عمان العربية |
| أستاذ مشارك أديب حمادنة | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | جامعة آل البيت |
| أستاذ مساعد سعاد عبدالكريم الوائلي | اللّغة العربية وأساليب تدريسها | الجامعة الهاشمية |
| أستاذ مساعد محمد فؤاد الحوامدة | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | جامعة اليرموك |
| أستاذ مساعد رائد خضير | مناهج اللّغة العربية وأساليبها | جامعة اليرموك |
| أستاذ مساعد محمد الخوالدة | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | جامعة اليرموك |
| د. إسماعيل محمد ربابعة | مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها | معلم/ إربد السادسة |
| عمر محمد عمر ربابعة | ماجستير/ اللّغة العربية وآدابها | مشرف تربوي/ الكورة |
| شادي عبد الله أبو حسين | ماجستير لغة ونحو | معلم/ إربد الأولى |
| أشرف يونس الزيوت | ماجستير لغة ونحو | مديرية تربية لواء الكورة |
| عبد الله عبد الرحيم المستريحي | ماجستير/ أدب ونقد | معلم/ إربد السادسة |

الملحق ح

# اختبار الكتابة

عزيزي الطالب/

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدراتك في توظيف القواعد اللغوية المتعلّمة في الكتابة العربية، ودرجة إقناعك لجمهور القرّاء الذي تكتب له والآراء المتضمنة فيما تكتب.

**تعليمات الاختبار**

أرجو تنفيذ مهمة الكتابة مراعيا:

1. الوقت المحدد(35) دقيقة.
2. الكتابة الإملائية السليمة.
3. استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا.
4. التنويع في الأنماط اللغوية.
5. النظافة والترتيب في أثناء الكتابة.
6. كتابة الموضوع على شكل فقرات.

## موضوعات مقترحة للكتابة

اكتب في واحد من الموضوعات الآتية، مراعيًا قواعد الكتابة في حدود عشرة إلى خمسة عشر سطرًا مع ضبط أواخر الكلمات:

1- المسجد الأقصى بين الواقع والمأمول، مظهرًا دور المسلمين في الحفاظ على المسجد الأقصى.

2- التقدم العلمي الهائل سلاح ذو حدين: فإلى أين يمكن أن يقود البشرية؟

3- موسم قطف الزيتون، مبينًا أهمية هذه الشجرة.

الملحق خ

## قائمة بالمؤشرات السلوكية الدالة على مهارتي الكتابة: الشكل والمضمون.

| المهارة | المؤشر السلوكي |
|---|---|
| الشكل ( سطح الكتابة) | يكتب بخط واحد واضح ومقروء.<br>يراعي النظافة في أثناء الكتابة.<br>يستخدم اللغة الفصيحة في الكتابة.<br>يستخدم أدوات الربط المناسبة.<br>تخلو الكتابة من الأخطاء الإملائية.<br>يراعي سلامة الضبط النحوي والصرفي.<br>ينوّع في الجمل المستخدمة.<br>ينوّع الأنماط اللغوية فيما يكتب.<br>يستخدم علامات ترقيم مناسبة.<br>يقسم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة.<br>يستخدم المجاز في التعبير.<br>يراعي تسلسل الموضوع. |
| المضمون ( عمق الكتابة) | يراعي قوة دلالة العبارات.<br>يبتعد عن الاستطراد المخل بوحدة الموضوع.<br>يراعي إبراز الفكرة الرئيسة في الفقرة.<br>يراعي صحة الأفكار والمعاني المستخدمة.<br>يراعي انتماء المفردات للموضوع.<br>يراعي انتماء الأفكار لموضوع الكتابة.<br>يراعي ترابط الأفكار، والمعاني، والمعلومات لتشكل معنى.<br>يدعم الموضوع بالأدلة والشواهد.<br>يوسع الفكرة الرئيسة بتفصيلات مساندة.<br>يراعي ترتيب الأفكار بشكل منطقي.<br>يبدي رأيًا أو يقدم مقترحًا.<br>يخلو موضوعه من التناقضات المنطقية. |

الملحق د

# معايير تصحيح الأداء الكتابي

اسم الطالب: التاريخ:

| الرقم | المؤشرات الخاصة بمهارة الشكل | التقدير | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ضعيف | مقبول | جيد | جيد جدا | ممتاز |
| 1. | يكتب بخط واحد واضح ومقروء. | | | | | |
| 2. | يراعي النظافة في أثناء الكتابة. | | | | | |
| 3. | يستخدم اللُغة الفصيحة في الكتابة. | | | | | |
| 4. | يستخدم أدوات الربط المناسبة. | | | | | |
| 5. | تخلو الكتابة من الأخطاء الإملائية. | | | | | |
| 6. | يراعي سلامة الضبط النحوي والصرفي. | | | | | |
| 7. | ينوّع في الجمل المستخدمة. | | | | | |
| 8. | ينوّع الأنماط اللغوية فيما يكتب. | | | | | |
| 9. | يستخدم علامات ترقيم مناسبة. | | | | | |
| 10. | يقسم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة. | | | | | |
| 11. | يستخدم المجاز في التعبير. | | | | | |
| 12. | يراعي تسلسل الموضوع. | | | | | |

اسم الطالب: التاريخ:

| الرقم | المؤشرات الخاصة بمهارة المضمون | التقدير | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ضعيف | مقبول | جيد | جيد جدا | ممتاز |
| 1. | يراعي قوة دلالة العبارات. | | | | | |
| 2. | يبتعد عن الاستطراد المخل بوحدة الموضوع. | | | | | |
| 3. | يراعي إبراز الفكرة الرئيسة في الفقرة. | | | | | |
| 4. | يراعي صحة الأفكار والمعاني المستخدمة. | | | | | |
| 5. | يراعي انتماء المفردات للموضوع. | | | | | |
| 6. | يراعي انتماء الأفكار لموضوع الكتابة. | | | | | |
| 7. | يراعي ترابط الأفكار، والمعاني، والمعلومات لتشكل معنى. | | | | | |
| 8. | يدعم الموضوع بالأدلة والشواهد. | | | | | |
| 9. | يوسع الفكرة الرئيسة بتفصيلات مساندة. | | | | | |
| 10. | يراعي ترتيب الأفكار بشكل منطقي. | | | | | |
| 11. | يبدي رأيًا أو يقدم مقترحًا. | | | | | |
| 12. | يخلو موضوعه من التناقضات المنطقية. | | | | | |

الملحق ذ

## دليل المعلم في تعليم القواعد

**عزيزي المعلم**

بعد الاطّلاع على المادة التّعليمية في منهاج القواعد والتطبيقات اللغوية، للصف الثامن الأساسي، الذي يهدف إلى تعليم الطلاب، مجموعة جديدة من القواعد النحوية والصرفية، وتوظيفها في التّعبير؛ قام الباحث بإعداد دليل يناسب إجراءات توظيف أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تدريس القواعد. يحتوي الدليل الخطط التدريسية لكل حصة، وإجراءات التقويم المتمثلة بأسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، حيث من المفترض أن يساعدك في إعداد دروس القواعد التي يدرسُها طلاب الصف الثامن الأساسي، كما يقدّم الدليل الأسس النظرية والعملية لعملية تنفيذ موضوعات القواعد وتقويمها، بهدف قياس أثر أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في القواعد. كما يكون الدليل عونا للمعلم في كيفية متابعة أداء الطلاب في المهام الموكلة إليهم في دروس القواعد. ولتحقيق الأهداف المرجوة أرجو التقيد بإجراءات التقويم الواردة في الدليل، والاستفسار في حالة صعوبة تنفيذ أي إجراء وارد، وتسجيل أية ملاحظات تظهر في أثناء التطبيق لمناقشتها، وإيجاد الحلول المناسبة.

**شاكرًا لكم حسن تعاونكم**

**الباحث**

**محمد الزيوت**

**الهدف العام للدليل**

يهدف الدليل بشكل عام إلى توفير فرص لمساعدة المعلم في تنفيذ دروس القواعد في المجموعتين التجريبيتين، من خلال توظيف أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**الأهداف الخاصة للدليل**

1. إكساب المعلمين مهارة التقويم باستخدام أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.
2. تزويد المعلمين بالمفاهيم النظرية المرتبطة بأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.
3. زيادة وعي المعلمين بتفعيل دور الطلاب في مشاركة المعلمين في عملية التقويم.

**المحتوى**

تكون المحتوى من ستة دروس من كتاب القواعد والتطبيقات اللغوية وهي: أقسام الاسم من حيث الجنس، وأقسام الاسم من حيث العدد، وأقسام الاسم من حيث المعرفة والنكرة، وأقسام الفعل من حيث الزمن، وأقسام الفعل من حيث اللزوم والتعدي، وأقسام الفعل من حيث الصّحة والعلّة.

**تعريف التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

تعدُّ التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة أسلوبا تقويميًا، يتناسب وعملياتِ التعلّم والتّعليم، ومتابعة نمو الطالب اللغوي، وتحديد احتياجات تعلّمه وإتقانه لمدىً كبيرٍ من المعارف والمهارات، حيث يتابع المعلم أداء الطالب ويصحّحه، ويتيح الفرصة لهم لمشاركة المعلم في عملية التصحيح.

وأمّا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، فهي أسلوب تصحيحي (تقويمي) يُستخدم في الكتابة، ويقوم المعلم من خلاله بتزويد الطلاب بمعلومات مكتوبة عن أدائهم في المهام الكتابية الموكلة إليهم بشكل منظم ومستمر؛ بهدف تحسين أدائهم في القواعد.

تتخذ التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في هذه الدراسة أسلوبين، هما:

**أولاً:** أسلوب إعادة الصياغة: هو أسلوب تصحيحي (تقويمي) مكتوب، يُوظّف في تعليم موضوعات القواعد وتقويمها وفق خطوات منظّمة، هي: الإشارة إلى الخطأ، وإعادة صياغته ثم بيان السبب من الطالب.

**ثانيًا:** العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة": هو أسلوب تصحيحي (تقويمي) مكتوب، يُوظّف في تعليم موضوعات القواعد وتقويمها وفق خطوات منظّمة، هي: الإشارة إلى الخطأ، وبيان سببه كتابةً، ثم إعادة صياغته من الطالب.

**الأسس النظرية التي تقوم عليها أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة**

تقوم أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة على مجموعة من الأسس هي:

- اللُّغة كل متكامل تعلّما وإنتاجًا؛ لذا يتطلب إتقان قواعد اللُّغة تعرض الطلاب لأشكال من التدريب والممارسة والمتابعة.
- تتطلب التنمية اللغوية تنويعًا في إجراءات التدريب والتقويم، الأمر الذي يجعل التّغذيّة الرّاجعة إحدى الوسائل اللازمة لتصحيح مسار التعلّم عند الطلاب في مواقف التعلّم.
- يعد تقديم التّغذيّة الرّاجعة اللازمة، وتصويب الأخطاء لكل نشاط تعلّمي تعليمي يقوم به الطلاب شكلًا من أشكال التقويم التكويني المصاحب.
- تؤكد البحوث والدراسات اللغوية أن الطالب لا يقوى وحده على تعلّم اللّغة، إلا من خلال مواقف تتطلب إرشادًا وتوجيهًا من معلم اللُّغة المسؤول عن تشخيص السلوك اللغوي، وتقديم أشكال العون اللازمة؛ لتعديل السلوك وفق المسار الصحيح.

- تعد صحة الكتابة غايةً أساسيةً من غايات تعلّم قواعد اللُّغة وتعليمها.

**مميزات التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

يمكن تلخيص بعضٍ من مميزات التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بالآتي:

**أولاً:** يختلف التقويم باستخدام التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة عن أساليب التقويم التقليدية في أنها تمثل تفاعلًا بين إجراءات التّعليم والتقويم؛ حيث إنها ترافق كل مهمة سواء أكانت فردية أم جماعية، داخل الصف أم خارجه، نشاطًا أو تدريبًا أو اختبارًا.

**ثانيًا:** تأكيد الأداء السليم، وتشجيع الطلاب على تكراره، وتصحيح الأداء الخطأ.

**ثالثًا:** تساعد المعلم على تحديد جوانب النقص والقصور لدى الطلاب.

**رابعًا:** تسمح للطلاب بالمشاركة في عملية التقويم، وتجعل عملية التّعليم ترابطية تكاملية بين المعلم والطلاب؛ لتكون أكثر نشاطًا وفعاليةً.

**خامسًا:** تدرب الطلاب على اكتشاف القاعدة، مما يعزز الاستقلال في التعلّم والاعتماد على النفس.

تدني مستوى الطلاب في القواعد دفع الباحث إلى البحث عن أساليب تقويم مرافقة لاستراتيجيات التدريس والتقويم، وأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة إحدى هذه الأساليب وليست بديلة عنها، بشرط أن توظف بصورة صحيحة، وأن تلقى متابعةً حثيثةً ومستمرةً من المعلم.

**مبررات التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

**أولاً:** اعتقاد الطلاب أن ارتكاب الأخطاء في الحديث والكتابة، يمكن التسامح به طالما أن الرسائل والتقارير تفهم بسهولة، مما يعيق الطالب من تطبيق القواعد المتعلّمة في الواجبات التواصلية.

**ثانيًا:** اعتماد المعلمين في المدارس غالبًا على أساليب التقويم المعتمدة في الأدلة، ولا يقوم المعلم بتصميم أو إعادة تصميم لأدوات التقويم.

**ثالثًا:** من الملاحظ أن القواعد تعلّم من أجل الاستعداد للامتحان أو الحصول على العلامة؛ لذلك عندما يمارس الطلاب اللُغة لا يستجيبون للمادة.

**رابعًا:** الطلاب غالبًا يقعون بالأخطاء عن دراية أو دون دراية، خاصة في توظيف القواعد.

**دور المعلم**

يمكن تلخيص دور المعلم بالآتي:

1. تهيئة المناخ، وتعريف الطالب بالتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة المستخدمة والغرض من استخدامها، وتدريب الطلاب على كيفية التعامل معها.
2. متابعة أخطاء الطلاب، وتقديم التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة والإشارة إليها.
3. متابعة أداء الطلاب بعد تقديم التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، والتحقق من قدرتهم على التعامل معها.

**دور الطالب**

يقوم الطالب بالعديد من الأدوار، منها:

1. أداء المهام التي يكلفهم بها المعلم والاحتفاظ بها، وتدوين تاريخ أداء كل مهمة.
2. إجراء التعديلات وفق معلومات التّغذيّة الراجعة، ومراجعة المعلم لفهم ملاحظاته المكتوبة.

**النتاجات العامة**

- يعبر عما في نفسه شفهيًا، وكتابيًا بلغة سليمة محاكيًا العربية الفصيحة.

**النتاجات العامة للصف**

يتحدد النتاجات العامة في دليل المعلم بأن:

- يكتسب مجموعة جديدة من القواعد النحوية والصرفية.
- يوظف القواعد النحوية والصرفية المتعلّمة في التعبير.
- تنمو لديه قيم واتجاهات إيجابية متنوعة.

# خطوات تنفيذ الحصص

**أخي المعلم**

اختيرت المادة التّعليمية من كتاب القواعد والتطبيقات اللغوية المقرر للصف الثامن الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث اطّلع على المحتوى وتنظيمه وإعادة صياغته بحيث يكون على النحو الآتي: تدريبات تعميق الفهم، وأوراق عمل، وأنشطة الكتاب تنجز بشكل زمري داخل غرفة الصف، وأنشطة تنجز في البيت بشكل فردي.

إليك عزيزي المعلم الخطة الدراسية لكل حصة صفية في تدريس قواعد النحو، تأملها جيدًا؛ لتتعرف أهداف كل حصة دراسية، ومتطلباتها السابقة، وإجراءات تنفيذها، ووسائل تعليمها، وإجراءات التقويم فيها وفق أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

| الوحدة الثّانية (أقسام الاسم)، (تسع حصص صفيّة) |
| --- |

**الخطّة الدراسيّة للحصّة الأولى (أقسام الاسم من حيث الجنس)**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يستخرج الفكرة العامة من النص.
- يتعرّف أقسام الاسم.
- يميز الاسم المذكر من الاسم المؤنث.
- يتبين علامات تأنيث الاسم.
- يصنف مجموعة من الأسماء إلى أسماء مذكرة وأسماء مؤنثة.
- يتعرّف المقصود بـــــ: (المؤنث اللفظي والمعنوي، والمؤنث اللفظي، والمؤنث المعنوي).

**التعلّم القبلي**

- معرفة حقيقة أن النباتات فيها جزء مذكر وآخر مؤنث.
- معرفة أن المذكر والمؤنث مجالات الحياة المختلفة.
- قدرة على التعامل مع قصيدة كعب بن زهير على الأقل.
- قدرة على التعامل مع المعجم الوسيط على الأقل

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب المدرسي، صورة عن قصيدة كعب بن زهير، السبورة، المعجم الوسيط، شرح قطر النّدى وبلّ الصّدى لابن هشام الأنصاري، التّطبيق النّحوي لعبده الرّاجحي، أوراق العمل، أسلوب التقويم.

| |
|---|
| **إجراءات تنفيذ الحصّة الأولى وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة** |

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

ابدأ باستثارة الخبرات السابقة لطلابك، وذلك بالأسئلة الآتية:

- ما عنوان الدرس السابق؟ * ما أقسام الكلمة؟ * ما العلامات المميزة للاسم؟

**(عزيزي المعلم لا تنتظر إجابات دقيقة لهذه الأسئلة؛ لأنّ هدفها التّشويق وإثارة الدافعيّة).**

**القراءة الجهريّة**

- وجّه الطلاب إلى قراءة النص قراءة جهريّة، معززا ومقوما قراءاتهم.
- ناقش معهم أسئلة المناقشة، وفي ضوء المصادر التي تتطلبها أسئلة المناقشة؛ للتحقق من استيعابهم لما قرأوه.
- اطرح أسئلة موجهة وسابرة للوصول إلى استنتاج، مثل: كم عدد الكلمات في العنوان؟ هل هي أسماء أم أفعال أم حروف؟ هل تدل على مذكر أم مؤنث؟

- إذًا اللُّغة العربية من حيث الجنس تقسم إلى قسمين، ما هما؟
- اكتب الاستنتاج الأول على السبورة.
- ورد في البيت الأول كلمة تدل على مؤنث، ما هي؟ كلمة أنثى بماذا تنتهي؟ وكلمة سلامة بعد تجريدها من الضمير بماذا تنتهي؟ وكلمة حدباء بماذا تنتهي؟ هل هي أسماء مؤنثة أم مذكرة؟ وما مذكرها؟
- إذًا ما علامات تأنيث الاسم؟
- اكتب الاستنتاج الثاني على السبورة.
- اطلب من الطلاب نقل الاستنتاجات إلى دفاترهم.
- وزّع الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، وعيّن لكل مجموعة مقرر.
- وزّع ورقة العمل رقم (1) على المجموعات.
- تجوّل بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.
- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- صحح ورقة العمل فور انتهاء المجموعة من العمل.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوبي التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى.
- بعد انتهاء المجموعات جميعها، استمع إلى إجابات الطلاب، وبإمكانك كتابتها على السبورة.
- اطلب من الطلاب التوقف عن العمل قبل نهاية الحصة بعشر دقائق.

**ورقة عمل (1) أقسام الاسم من حيث الجنس (نشاط جماعي) (الزمن: 10 دقائق)**

- انظر مع زملائك في أمثلة المجموعتين الآتيتين، ثم أجيبوا عن الأسئلة التي تليهما.

| أ | ب |
| --- | --- |
| 1- استقبل <u>الرجلُ</u> ضيفه بحفاوة. | 1- استقبلت <u>المرأة</u> ضيفتها بحفاوة. |
| 2- أحترم <u>الطّالب</u> المهذّب. | 2- أقدّر <u>الطّالبة</u> المهذّبة. |
| 3- يداوي <u>الطّبيبُ</u> مرضاه ويرعاهم. | 3- تدواي <u>الطّبيبة</u> مرضاها وترعاهم. |

- أكمل الفراغ في ما يأتي:

1-القسم الذي تمثله الكلمات التي تحتها خط في جمل المجموعتين (أ+ب) من اقسام الكلام، هو:

2-تدل الأسماء التي تحتها خط في جمل المجموعة (أ) على:

3-تدل الأسماء التي تحتها خط في جمل المجموعة (ب) على:

- **الاستنتاج**

يقسم الاسم في اللُغة العربيّة من حيث الجنس إلى قسمين، هما:

- هات جملة تامة المعنى من إنشائك مستخدمًا كل من:

1- صديق:

2-مكتبة:

## التّقويم

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام نماذج التقويم الآتية:

**1-أنموذج التصحيح وفق أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.**

- مثال: كتب الطالب "أنما الدينَ الإسلامُ" في درس إنَّ وأخواتها على غرار قوله تعالى ( إنَّ اللهَ فالقُ الحبِّ والنَّوى).
- العبارة السابقة خطأ لسببين؛ أولًا: تكسر همزة إنّ وجوبًا إذا وقعت في بداية الجملة. ثانيًا: يترتب على دخول ( ما الزائدة) على إنّ وأخواتها أن تزول عنها خاصية نصب الاسم ورفع الخبر؛ ( فإنَّ) مكفوفةٌ عن العمل أي النصب، ( والماء الزائدة) هي السبب.
- يصحح المعلم العبارة السابقة كالتالي:

- يشير المعلم إلى الخطأ في العبارة بوضع خطٍّ أو خطّين أو دائرةٍ حوله.
- يعيد المعلم صياغة العبارة، كالآتي: "**إنما الدينُ الإسلامُ**".
- يكتفي المعلم بإعادة الصياغة، ولا يقدم تفسيرًا لغويًا، وهكذا مع الأنشطة الكتابية وأوراق العمل والاختبارات.

**2-أنموذج العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.**

يصحح المعلم العبارة السابقة كالآتي:

- يشير المعلم إلى الخطأ في العبارة بوضع خطٍّ أو خطّين أو دائرةٍ حوله "أنما الدينَ الإسلامُ".
- يكتب المعلم التفسير اللّغوي للخطأ أو الأخطاء، كأن يكتب "أولًا: تكسر همزة إنّ وجوبًا إذا وقعت في بداية الجملة. ثانيًا: ( إنَّ) مكفوفةٌ عن العمل أي النصب، بسبب( ماء الزائدة).
- يكتفي المعلم بكتابة الأسباب (التفسير اللغوي)، دون إعادة الصياغة للعبارة الخطأ، وهكذا مع الأنشطة الكتابية وأوراق العمل والاختبارات.

## الخطّة الدراسيّة للحصّة الثّانية (أقسام الاسم من حيث الجنس)

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يفرّق بين الأسماء المؤنثة معنويا والمؤنثة لفظيا.
- يميز الأسماء المشتركة في المبنى بين المذكر والمؤنث من خلال سياق الجملة.
- يوظف أسماء مذكرة، وأخرى مؤنثة في جمل مفيدة من إنشائه.

**التعلّم القبلي**

- القدرة على التمييز بين الأسماء المذكرة والمؤنثة.
- القدرة على حل أوراق العمل.
- القدرة على فهم المطلوب من أوراق العمل.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب، السبورة، الدفاتر، أوراق العمل. أسلوب التقويم.

## إجراءات تنفيذ الحصّة الثّانية وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

ابدأ باستثارة الخبرات السابقة لطلابك، وذلك بالأسئلة الآتية:

ما عنوان الدرس؟ ما أقسام الاسم من حيث الجنس؟ ما علامات تأنيث الاسم؟

واطلب منهم إعطاء أمثلة على الأسماء المؤنثة، والأسماء المذكرة.

**(عزيزي المعلم هدف التهيئة التّشويق وإثارة الدافعيّة).**

اكتب الجمل الآتية على السبورة.

1. هند بنت عتبة.

2. خديجة بنت خويلد.

3. معاوية بن أبي سفيان.

4. هذا طريق، وهذه طريق.

5. يجب أن نحترم علماء المسلمين.

6. (رجل، أب، ديك، حصان).

- اطلب من أحد الطلاب قراءة الجمل بصوت واضح ومسموع.

- اطرح مجموعة من التوجيهات، والأسئلة الموجهة والسابرة على الطلاب، مثل:

- لاحظ الأسماء التي تحتها خط. ما نوع الاسم الأول؟ هل ينتهي بعلامة تأنيث؟ ماذا نسمي مثل هذه الأسماء؟

- اكتب الاستنتاج على السبورة.

- انظر للاسم الثاني. ما نوع الاسم؟ هل ينتهي بعلامة تأنيث؟ ماذا نسمي مثل هذه الأسماء؟

- اكتب الاستنتاج على السبورة.

- انظر للاسم الثالث. هل ينتهي بعلامة تأنيث؟ ما نوع الاسم؟ ماذا نسمي مثل هذه الأسماء؟

- اكتب الاستنتاج على السبورة.

- تأملوا الأسماء في المثال الرابع. هل كلمة طريق مذكر أم مؤنث؟ ما الفرق بينهما؟

- اكتب الاستنتاج على السبورة.

- بماذا ينتهي الاسم في المثال الخامس؟ هل يدل على مؤنث؟ ماذا نستنتج؟

- اكتب الاستنتاج على السبورة.

- الآن ما مؤنث الكلمات في المثال السادس؟ ماذا نستنتج؟

- اكتب الاستنتاج على السبورة.

- اسألهم من لديه استفسار. ثم اطلب منهم نقل الاستنتاجات إلى دفاترهم.

- وزع الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، وعيّن لكل مجموعة مقررا.

- في ضوء المدة الزمنية المتبقية وزّع أوراق العمل (2، 3، 4) على المجموعات.

- تجوّل بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم.

**اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:**

- صحح كل ورقة عمل فور انتهاء المجموعة من العمل.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوبي التقويم: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى.
- اطلب من الطلاب التوقف عن العمل قبل انتهاء الحصة بعشرة دقائق.
- استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب.

**أوراق العمل**

**ورقة عمل (2) الاسم من حيث الجنس (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)**

- انظر مع زملائك في الجمل الآتية، ثم أجيبوا عن الأسئلة التي تليها.

1-أغنت المعلمة معلومات الطالبات من خلال الأنشطة الإضافية.

2-ليلى فتاة محبوبة تسمع كلام والديها، ومعلماتها، وتحترم زميلاتها.

3-علياء وآلاء صديقتان وفيّتان.

أ- الجنس الذي تنتمي إليه الأسماء التي تحتها خط في الجمل السابقة هو:

**ب- تنتهي كلمة (المعلمة) بـــ:**

ج- تنتهي كلمة (ليلى) بـــ:

د- تنتهي كلمتا (علياء، آلاء) بـــ:

- **الاستنتاج**

علامات تأنيث الاسم في اللُّغة العربية هي:

هات مثال على كل علامة من علامات تأنيث الاسم.

**ورقة عمل (3) الاسم من حيث الجنس (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)**

- انظر مع زملائك في أمثلة المجموعات الثلاث الآتية، ثم أجيبوا عن الأسئلة التي تليها.

| أ | ب | ج |
|---|---|---|
| تسهم أسماء في توعية الشباب من خطر المخدّرات. | أمل فتاة نشيطة تعمل في خدمة المجتمع. | معاوية بن أبي سفيان أول خلفاء بني أمية. |
| أم المؤمنين خديجة بنت خويلد – رضي الله عنها- أول من آمن برسول الله، من النّساء. | تُعِدُّ عفاف برنامجا ثقافيا تتناول فيه قضايا الأسرة. | استشهد حمزة بن عبد المطلب – رضي الله عنه – في غزوة أحد. |
| هدى معلمة تحبُّ مهنتها. | نالت ميسون المرتبة الأولى في الإلقاء الشعري. | يقع مقام أبي عبيدة – رضي الله عنه – في غور الأردن. |

1-تشير أسماء المجموعة (أ) إلى أسماء مؤنثة في:

2-هل تشير أسماء المجموعة (ب) إلى أسماء مؤنثة أم مذكرة؟

- هل ختمت بعلامة تأنيث؟

- نسمي مثل هذا الاسم:

3-هل تشير أسماء المجموعة (ج) إلى أسماء مؤنثة أم مذكرة؟

- الحرف الأخير في كل منها، هو:

- نسمي مثل هذه الأسماء:

- **الاستنتاج**

يقسم الاسم المؤنث إلى: اسم مؤنث لفظي ومعنوي؛ مثل:

وإلى اسماء مؤنثة في المعنى، مثل:

وإلى أسماء مؤنثة في اللفظ، مثل:

**ورقة عمل (4) الاسم من حيث الجنس (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)**

انظر مع زملائك في ما تحته خط في الجملتين الآتيتين، ثم أجيبوا عن الأسئلة التي تليهما:

1-ترعى <u>كفاح</u> أبناءها باهتمام، وتسهر على راحتهم.

2-شارك <u>كفاح</u> مع زملائه في مشروع العمل الخيري.

- أكمل الفراغ في كل من الجمل الآتية:

1-القسم الذي تمثله كلمة (كفاح) في كل من الجملتين السابقتين من الكلام، هو:

2-تدل كلمة (كفاح) في الجملة الأولى على اسم:

3-تدل كلمة (كفاح) في الجملة الثانية على اسم:

4-أسهم سياق ............ في وضوح جنس الاسم المشترك في المبنى من المذكر والمؤنث.

5-هناك أسماء مشتركة في المبنى بين ............ والمؤنث.

- **الاستنتاج**

ترد في لغتنا العربية أسماء مشتركة في المبنى بين ........................؛ مثل: ................، ويمكن التفريق بينهما من خلال ........................ .

النّشاط الإثرائي

علاج

فرق بين الاسم المذكر، والاسم المؤنث في ما تحته خط في الجمل الآتية:

- سألت المعلمة عن أسماء.
- طلبت المعلمة أسماء الطلبة.
- قلد القائدُ الجنديَّ وسامَ النصر.
- سألت المعلمة عن وسام، فأجابت زميلتها بأنها غائبة.

إثراء

- مثّل في جمل مفيدة من لغتك على الاسم المشترك في المبنى بين المذكر والمؤنث.

- مثّل في جمل مفيدة من لغتك للاسم المؤنث المعنوي، ثم للاسم المؤنث اللفظي.

التّقويم

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**الخطّة الدراسيّة للحصّة الثّالثة (أقسام الاسم من حيث الجنس)**

النّتاجات الخاصّة

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يستخرج الأسماء المذكّرة، والمؤنّثة الواردة في النص.
- يوظّف في جملٍ من لغته الأسماء المذكّرة، والأسماء المؤنّثة.
- يحوّل نصّا من صيغة المذكّر إلى صيغة المؤنّث، مجريًا التغيير اللازم.

- يوظّف اسمًا مشتركًا في المبنى بين الاسم المذكّر، والاسم المؤنّث في جملتين مفيدتين لكلّ جنس.

**التعلّم القبلي**

- معرفة كل طالب دوره في المجموعة.
- القدرة على تذكر ما تعلّمه في الحصتين السابقتين.
- القدرة على تنظيم الإجابات.
- القدرة على حل الأنشطة.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب المدرسي، الدفاتر، السبورة.

**إجراءات تنفيذ الحصّة الثّالثة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

ابدأ باستثارة الخبرات السابقة لطلابك، وذلك بالأسئلة الآتية:

ما عنوان الدرس ؟ ما أقسام الاسم من حيث الجنس؟ ما علامات تأنيث الاسم ؟

اسأل الطلاب من له استفسار.

**استراتيجية التدريس: العمل في مجموعات**

**حل الأنشطة**

- قسّم الطلاب إلى مجموعات، وعيّن لكل مجموعة مقررًا.
- حدد لكل نشاط زمنا يلتزم به الطلاب كحد أقصى.
- كلف المجموعات حل الأنشطة بالترتيب في دفتر النشاطات الصفية.
- تجوّل بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.

- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- صحح كل نشاط فور انتهاء المجموعة من العمل وقبل البدء بالنشاط التالي.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوبي التقويم: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى.
- اطلب من المجموعات البدء بالنشاط التالي، وهكذا خلال نصف ساعة.
- اطلب من المجموعات التوقف عن العمل آخر خمس عشرة دقيقة من الحصة.
- استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب.
- اكتب بخط جميل الإجابة الصحيحة على السبورة، أو اعهد بكتابتها إلى طالب ذي خط حسن.
- أعط النشاطات المتبقية واجبا بيتيا تنجز بشكل فردي من الطلاب.
- اطلب من أحد الطلاب أن يجمع الدفاتر في اليوم التالي لتصحيحها.
- أعد الدفاتر في اليوم نفسه أو في اليوم التالي لعملية الجمع كحد أقصى.

**التّقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**أنموذج التقويم أقسام الاسم من حيث الجنس**

**الإستراتيجية: الملاحظة**

**الموقف التقويمي:** بعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات يوزع المعلم مجموعة من معايير الأداء التي تحكم عمل الطلاب داخل المجموعات.

- يطلب المعلم من كل طالب الالتزام بما يأتي:

- العمل ضمن المجموعة.
- يقدّم أفكارا للنقاش.
- يستمع إلى الآخرين.
- يحترم أفكار الآخرين.
- يناقش أفراد المجموعة في أفكاره.
- يعلل وجهة نظره.
- يستغرق وقتا في التفكير.
- يستخدم مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي في البحث عن المعلومات.
- يتوصّل للأفكار السليمة.
- يشارك في التوصل للاستنتاج الصحيح.
- يتصل ويتواصل مع أفراد المجموعات الأخرى.
- يوظّف ما تعلّمه في تعبيره.



**الخطّة الدراسيّة للحصّة الرّابعة (أقسام الاسم من حيث العدد)**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يتعرّف مضامين النّص.
- يتعرّف أقسام الاسم من حيث العدد.
- يتبيّن الاسم المفرد، والاسم المثنى

- يستنتج العلامات الإعرابيّة للمثنّى.

- يوظّف الاسم المفرد والاسم المثنّى في تعبيره.

- يتبيّن أهميّة صياغة العدد صياغة سليمة.

**التعلّم القبلي**

- أهمية العدد في حياتنا.

- قدرة على التعامل مع قصيدتي عمرو ابن كلثوم، وأحمد شوقي.

- قدرة على التعامل مع المعجم الوسيط على الأقل.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب، شرح المفصل لابن يعيش النحوي، النحو الواضح لعلي الجارم ومصطفى أمين، السبورة، الدفاتر.

**إجراءات تنفيذ الحصّة الرّابعة وفق التّغذية الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

مهّد للدرس من خلال ربطه بالدرس السابق، مثل:

عدد أقسام الاسم. مثّل في جملة مفيدة من لغتك لكل من: اسم مؤنث تأنيثا معنويا، اسم مؤنث تأنيثا لفظيا.

**القراءة الجهريّة/ العمل في مجموعات**

- وجّه الطلاب إلى قراءة النص قراءة جهريّة، معززا ومقوما قراءاتهم.

- ناقش معهم أسئلة المناقشة، وفي ضوء المصادر التي تتطلبها أسئلة المناقشة؛ للتحقق من استيعابهم لما قرأوه.

- قسّم الطلاب إلى مجموعات، وعيّن لكل مجموعة مقررًا.

- اطلب منهم أن يسجلوا الأرقام الآتية في الدفاتر كتابة (1، 2).

- وزع الأمثلة الآتية على المجموعات.

| أ | ب |
|---|---|
| -قال تعالى: ﴿اقْتَرَبَتِ السَّاعَةُ وَانْشَقَّ الْقَمَرُ﴾ القمر 1. | -قال تعالى: ﴿رَبُّ الْمَشْرِقَيْنِ وَرَبُّ الْمَغْرِبَيْنِ﴾ الرحمن 17.<br>قال تعالى: ﴿فِيهِمَا عَيْنَانِ تَجْرِيَانِ﴾ الرحمن 50. |

- ما العدد الذي تشير إليه الأسماء في المجموعة (أ)؟
- وما الفرق بين المثال الاسم الأول والاسم الثاني؟

- ما العدد الذي تشير إليه الأسماء في المجموعة (ب)؟ وما المفرد منها؟
- ما الفرق بين المفرد والمثنى من حيث الشكل والمعنى؟

- حدد الوقت اللازم لهذه المهمة.
- اترك الطلاب من أجل أن يفكروا في العلامات المميزة لأمثلة المجموعتين، ومن ثم الوصول إلى الاستنتاج الصحيح مسترشدين بالأسئلة.
- اكتب الأفكار على السبورة وناقشهم فيها، ثم احذف الأفكار الخطأ، واكتب الاستنتاج على السبورة.
- اسألهم من لديه استفسار. ثم اطلب منهم نقل الاستنتاجات إلى دفاترهم.
- اطلب منهم العودة إلى النص "التكرار في الشعر" وعمل جدول بالأسماء المفردة والأسماء المثنّاة.

- تجوّل بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.

- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

• صحح النشاط فور انتهاء المجموعة من العمل.

• عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.

• أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة").

• بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها.

• استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب.

• اكتب بخط جميل الإجابة الصحيحة على السبورة، أو اعهد بكتابتها إلى طالب ذي خط حسن.

**النّشاط الإثرائي**

**علاج**

ضع خطًا تحت الاسم المفرد، وخطّين تحت الاسم المثنى في الجمل الآتية:

• قرأت قصة قصيرة.

• تنطلق الحافلتان الساعة السادسة مساءً.

• المعلمة تكرم الطالبتين المتميزتين.

• كتب عدنان مقالة رائعة.

**إثراء**

ميّز المثنى من الملحق به في الأمثلة الآتية:

• تعادل الفريقان بهدف لكل منهما.

• الوالدان برّهما واجب.

• اشتريت صورتين جميلتين.

## التّقويم

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.



**أنموذج تقويمي أقسام الاسم من حيث العدد**

**الإستراتيجية القلم والورقة**

**الموقف التقويمي:** اقرأ النص الآتي قراءة جيدة، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

القطار والسيارة وسيلتان من وسائل النقل البري، بوساطتهما ينتقل الناس من مدينة إلى أخرى ومن بلد إلى آخر، وتشحنُ البضائع بوساطتهما إلى مناطق متعددة، إلا أن لكل منهما ميّزاته؛ فالقطار الحديث يمتاز بسرعته، وقدرته على حمل عدد كبير من الأشخاص والبضائع، علاوةً على ذلك الثمن المنخفض الذي يدفعه راكب القطار مقارنةً مع راكب يستقل السيارة، ولكنَّ السيارة لها ميزاتها أيضًا من حيث السرعة والراحة، وفي النهاية هناك نوعان من الأشخاص؛ أحدهما يريد السفر بالسيارة، والآخر يريد السفر بالقطار؛ لقناعة كل منهما بما يركبه.

1-ما الفكرة العامة في النص؟

2-استخرج ثلاثة أسماء وردت في النص.

3-استخرج اسمين مثنيين وردا في النص.

4-لماذا لا تعد الكلمات (عمران، فيضان، يستقلان، تسهران) من الأسماء المثنّاة ؟

5-مثل في جملة مفيدة من لغتك على كل من: (اسم مفرد، اسم مثنّى).

## الخطّة الدراسيّة للحصّة الخامسة (أقسام الاسم من حيث العدد)

**النّتاجات الخاصة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يتعرّف الجمع من الأسماء.
- يفرّق بين أنواع جمع الاسم.
- يتبيّن العلامات المميزة لكلّ نوعٍ من أنواع جمع الاسم.
- يوظّف الجموع في تعبيره بشكل سليم.
- يتبيّن أهميّة صياغة جمع الاسم جمعًا سليمًا.

**التعلّم القبلي**

- القدرة على التفريق بين المفرد والمثنى.
- القدرة على الربط بين الدرس الحالي والسابق.
- القدرة على التمييز بين الرسم القرآني والرسم الإملائي للكلمات.
- القدرة على الاستنتاج.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب المدرسي، السبورة، الدفاتر، المعجم الوسيط.

## إجراءات تنفيذ الحصّة الخامسة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

مهّد للدرس بربطه بالدرس السابق من خلال مجموعة من الأسئلة، مثل:

- اذكر أقسام الاسم من حيث العدد.

- مثّل في جملة مفيدة من لغتك على كلٍّ من: اسم مفرد، اسم مثنى.

- **استراتيجية التدريس: العمل في مجموعات**

- قسّم الطلاب إلى مجموعات، وعيّن لكل مجموعة مقررًا.

- وزّع الأمثلة التالية على المجموعات.

| أ | ب | ج |
|---|---|---|
| -قال تعالى: ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ (1) لَا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ﴾ الكافرون 1، 2.<br>-قال تعالى: ﴿فَوَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ (4) الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ﴾ الماعون 4، 5. | -قال تعالى: ﴿خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ﴾ التغابن 3<br>-القاتلات بأجفان بها سقم. | -قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ﴾ الكافرون 1.<br>-يلجأ بعض الشعراء إلى تكرار كلمة في قصائدهم. |

- ما مفرد الكلمات التي تحتها خط في أمثلة المجموعة (أ)؟
- هل تلاحظ أن الأسماء تغيرت في شكلها من حالة المفرد إلى حالة الجمع؟وما الذي تغير؟
- ماذا نسمي هذا النوع من الأسماء؟ ولماذا سمي بهذا الاسم؟
- ما مفرد الكلمات التي تحتها خط في أمثلة المجموعة (ب)؟
- هل تلاحظ أن الأسماء تغيرت في شكلها من حالة المفرد إلى حالة الجمع؟وما الذي تغير؟
- ماذا نسمي هذا النوع من الأسماء؟ ولماذا سمي بهذا الاسم؟
- ما مفرد الكلمات التي تحتها خط في أمثلة المجموعة (ج)؟
- هل تلاحظ أن الأسماء تغيرت في شكلها من حالة المفرد إلى حالة الجمع؟وما الذي تغير؟
- ماذا نسمي هذا النوع من الأسماء؟ ولماذا سمي بهذا الاسم؟

– اطلب من الطلبة التفكير في أمثلة كل مجموعة، للوصول إلى خصائص كل جمع من الجموع معينا الزمن لذلك.

– ناقش الطلاب في إجاباتهم حتى يصلوا إلى نوع هذا الجمع وعلاماته، اكتب إجابات الطلاب على السبورة، وناقشهم فيها ثم احذف الإجابات البعيدة.

– اكتب الاستنتاج على السبورة، وكذا في المجموعتين (ب) و(ج).

– اسألهم من لديه استفسار. ثم اطلب منهم نقل الاستنتاجات إلى دفاترهم.

– اطلب منهم العودة إلى النص "التكرار في الشعر" وعمل جدول مقسم حسب كل نوع من أنواع الجمع.

– تجوّل بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.

– اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- صحح النشاط فور انتهاء المجموعة من العمل.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو أنموذج العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها.
- استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب.
- اكتب بخط جميل الإجابة الصحيحة على السبورة، أو اعهد بكتابتها إلى طالب ذي خط حسن.

**النّشاط الإثرائي**

**علاج**

- بين نوع الجمع في ما يلي:

– قال تعالى: ﴿قَالُوا أَجِئْتَنَا بِالْحَقِّ أَمْ أَنْتَ مِنَ اللَّاعِبِينَ﴾ الأنبياء 55.

- قال الشاعر:

قفا نسأل الدار التي خفّ أهلُها    متى عهدها بالصّوم والصلوات.

- طبّقت القوانين بحق المعتدين.

**إثراء**

وظّف في جملٍ مفيدة من لغتك أمثلة على كل نوع من أنواع جمع الاسم.

**التّقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**أنموذج تقويمي أقسام الاسم من حيث العدد**

**الإستراتيجية القلم والورقة**

**الموقف التقويم:** يطلب المعلم من الطلاب كتابة نص حول أنواع الجمع في الاسم، بناءً على قائمة معايير الشكل والمضمون الخاصة بالكتابة.

**الخطّة الدراسيّة للحصّة السّادسة (أقسام الاسم من حيث العدد)**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يستخرج من نصٍّ قصير أقسام الكلمة من حيث العدد مصنّفة.
- يعطي في جملة مفيدة من لغته مثالًا على كلٍّ من: (اسم مفرد، اسم مثنّى، جمع تكسير، جمع مذكّر سالم، جمع مؤنّث سالم).

- يميّز بين المثنّى وغيره من الكلمات المنتهية بألف ونون، أو ياء ونون.
- يميّز بين جمع المذكّر السّالم وغيره من الكلمات المنتهية بواو ونون، أو ياء ونون.
- يميّز بين جمع المؤنّث السّالم وغيره من الكلمات المنتهية بألف وتاء.
- يحوّل جملة من صيغة المفرد إلى صيغة المثنّى، ثمَّ إلى صيغة الجمع مجريًا التغيير اللازم.

**التعلّم القبلي**

- معرفة كل طالب دوره في المجموعة.
- القدرة على تذكر التعلّم السابق.
- القدرة على تنظيم الإجابات.
- القدرة على حل الأنشطة.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب المدرسي، الدفاتر، السبورة.

**إجراءات تنفيذ الحصّة السّادسة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

ابدأ باستثارة الخبرات السابقة لطلابك من خلال مراجعة سريعة لما تعلّموه حول الموضوع.

**استراتيجية التدريس: العمل في مجموعات**

**حل الأنشطة**

- قسّم الطلاب إلى مجموعات، وعيّن لكل مجموعة مقررًا.
- حدد لكل نشاط زمنا يلتزم به الطلاب كحد أقصى.
- كلف المجموعات حل أنشطة الكتاب بالترتيب في دفتر النشاطات الصفية.
- تجوّل بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.

- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- صحح كل نشاط فور انتهاء المجموعة من إنجازه وقبل البدء بالنشاط التالي.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى.
- اطلب من المجموعات البدء بالنشاط التالي، وهكذا خلال نصف ساعة.
- اطلب من الطلاب التوقف عن العمل قبل نهاية الحصة بخمس عشرة دقيقة.
- استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب.
- اكتب بخط جميل الإجابة الصحيحة على السبورة، أو اعهد بكتابتها إلى طالب ذي خط حسن.
- أعطِ النشاطات المتبقية واجبا بيتيا تنجز بشكل فردي من الطلاب.
- اطلب من أحد الطلاب أن يجمع الدفاتر في اليوم التالي لتصحيحها.
- أعد الدفاتر في اليوم نفسه أو في اليوم التالي لعملية الجمع كحد أقصى.

**التّقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

## الخطّة الدراسيّة للحصّة السّابعة (أقسام الاسم من حيث المعرفة والنّكرة)

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يتعرّف مضامين النّص.
- يستخلص الفكرة العامّة من النّص.
- يتعرّف كلًا من الاسم المعرفة والاسم النّكرة.
- يميّز الاسم المعرفة من الاسم النّكرة.
- يتبيّن أنواع الاسم المعرفة.
- يتبيّن أهميّة الأسماء المعرفة في وضوح المعنى.

**التعلّم القبلي**

- القدرة على فهم المقروء.
- معرفة المقصود بالسيرة.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب، كتاب عروش الروح لعلي البتيري، شرح قطر الندى وبلّ الصدى لابن هشام الأنصاري، النحو الواضح لعلي الجارم ومصطفى أمين ، أي كتاب لعلي البتيري، السبورة، دفاتر الطلاب.

## إجراءات تنفيذ الحصّة السّابعة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

مهد للدرس بربطه بالدرس السابق من خلال مجموعة من الأسئلة؛ مثل:

- بين أقسام الاسم من حيث العدد، مع التمثيل لكل قسم.
- اذكر مثالا واحدا في جملة مفيدة من لغتك على كلٍ من: جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير.
- درست سابقا موضوع الاسم المعرفة فما المقصود به؟

**(عزيزي المعلم لا تنتظر إجابات دقيقة لهذه الأسئلة؛ لأنّ هدفها التّشويق وإثارة الدافعيّة).**

– وجّه الطلاب إلى قراءة النص قراءة جهريّة، معززا ومقوما قراءاتهم.

– ناقش معهم أسئلة المناقشة، في ضوء المصادر التي تتطلبها أسئلة المناقشة؛ للتحقق من استيعابهم لما قرأوه.

**استراتيجية التدريس: حل المشكلات/ العمل في مجموعات**

– قسّم الطلاب إلى مجموعات، وعيّن لكل مجموعة مقررًا.

– اكتب السؤال الآتي على السبورة: كيف تميّز الاسم النكرة من الاسم المعرفة ؟

– أعط الطلاب (3) دقائق ليفكروا بالعمل.

– وزع أوراق تشتمل على أسئلة حول نص المدارسة في مجموعتين، تتضمن المجموعة الأولى أسئلة تعالج الاسم المعرفة بأنواعه، وتتضمن الثانية أسئلة تعالج الاسم النكرة، مثل: ماذا لو استبدلنا كلمة ( عنترة) بكلمة ( رجل)، هل يختلف المعنى؟ ماذا تستنتج مما سبق؟

– ماذا تقول في الكلمات ( عمان، بغداد، مصر)؟ وفي أسماء الشوارع والمساجد والصحف والوزارات؟ وفي الألقاب، مثل: الفاروق؟

– ماذا نسمي الألف واللام بداية الكلمات ( الشعر، السحر، الطيّبة)؟

– أيهما أقرب إلى الذهن كلمة حديقة أم كلمة الحديقة؟ كلمة مدرسة أم كلمة المدرسة؟

– ماذا نسمي كلمة ( أنا)؟ على من يعود الضمير ( أنا) في عنوان القصيدة؟ هات ضمائر أخرى من النص؟ هل هي معرفة أم نكرة؟

- إلامَ تشير كلمة تلك في جملة " كانت تلك جلسة شاعرية"؟ هل أسماء الإشارة من المعارف؟ هات أسماء إشارة أخرى.

- الأسماء الموصولة من أسماء المعارف أيضًا. ما الاسم الموصول في جملة " الحلقات الشعرية التي كان يعقدها"؟ على من يعود؟

- ومن المعارف المنادى النكرة المقصودة، مثل "يا رجلُ، ساعدني" هل تدل كلمة رجل على رجل بعينه؟

- ما الفرق بين (محجرٌ) و (محجر القرية)؟ هل إضافة الاسم النكرة إلى اسم المعرفة تصبح معرفة؟

- وجّه مجموعة من الأسئلة المثيرة للتفكير، مثل: ما الفرق بين قولنا على سبيل المثال: "وأدفنّه بخفقات القلب"، وقولنا: " وأدفنّه بخفقات قلب"؟ هل عرّف القلب في المثال الثاني؟ كيف يمكننا توضيحه للسامع؟ إلخ.

- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- صحح أعمال الطلاب فور انتهاء المجموعة من العمل.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد انتهاء المجموعات جميعها، استمع إلى إجابات الطلاب، وبإمكانك كتابتها على السبورة.
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها.

النّشاط الإثرائي

## علاج

- ضع خطًّا تحت الأسماء النكرة وخطين تحت الأسماء المعرفة في ما يلي:

- قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ محمد 24.
- قال المتنبي:

ولله سرٌّ في علاك وإنما كلامُ العدى ضَربٌ من الهذَيانِ

- هذا كلامٌ معقول.
- يا سائقُ تمهّل.
- استوقف الشرطيُّ سائقا.

**إثراء**

استخدم الأسماء الآتية في جمل مفيدة من تعبيرك، مع الضبط السليم:

الصحراء، زهرة البنفسج، الرحالة، معجم البلدان.

**التّقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**الخطّة الدراسيّة للحصّة الثّامنة (أقسام الاسم من حيث المعرفة والنّكرة)**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يستخرج من نصٍّ قصير الأسماء المعرفة والأسماء النّكرة.

- يوظّف مثالًا واحدًا على: اسم معرفة، واسم نكرة في جملة مفيدة من لغته.

- يصنّف أسماء المعرفة المخطوط تحتها إلى أنواعها.

- يفرّق في ما تحته خط بين الاسم النّكرة، والنّكرة المقصودة.

**التعلّم القبلي**

- معرفة كل طالب دوره في المجموعة.

- القدرة على احترام الآخرين.

- القدرة على حل الأنشطة.

- القدرة على تذكر التعلّم السابق.

- القدرة على تنظيم الإجابات.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب المدرسي، الدفاتر، السبورة.

| **إجراءات تنفيذ الحصّة الثّامنة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة** |
| --- |

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

ابدأ باستثارة الخبرات السابقة لطلابك، وذلك بالأسئلة الآتية:

ما عنوان الدرس؟ ما أقسام الاسم المعرفة؟

اسأل الطلاب من له استفسار

**استراتيجية التدريس: العمل في مجموعات**

**حل الأنشطة**

- قسّم الطلاب إلى مجموعات، وعين لكل مجموعة مقررٌ.

- حدد لكل نشاط زمنا يلتزم به الطلاب كحد أقصى.

- كلف المجموعات حل الأنشطة بالترتيب في دفاترهم.

- تجوّل بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.

- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- صحح كل نشاط فور انتهاء المجموعة من العمل وقبل البدء بالنشاط التالي.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خطًا تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى.
- اطلب من المجموعات البدء بالنشاط التالي، وهكذا خلال نصف ساعة.
- اطلب من المجموعات التوقف عن العمل قبل نهاية الحصة بخمس عشرة دقيقة.
- استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب.
- اكتب بخط جميل الإجابة الصحيحة على السبورة، أو اعهد بكتابتها إلى أحد الطلاب ذوي الخط الحسن.
- تعطى النشاطات المتبقية واجبا بيتيا تنجز بشكل فردي من الطلاب.
- اطلب من أحد الطلاب أن يجمع الدفاتر في اليوم التالي لتصحيحها.
- أعد الدفاتر في اليوم نفسه أو في اليوم التالي لعملية الجمع كحد أقصى.

**التّقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

## أنموذج التقويم أقسام الاسم من حيث المعرفة والنكرة

**الإستراتيجية القلم والورقة**

**الموقف التقويمي:** اقرأ الجمل الآتية جيدًا، ثم حدد نوع المعرفة في ما تحته خط:

1-قال تعالى: ﴿سَلَامٌ هِيَ حَتَّى مَطْلَعِ الْفَجْرِ﴾ القدر 5.

2-قال المتنبي:

في الخدِّ أن عزمَ الخليطُ رحيلا        مطرٌ تزيدُ به الخدود مُحُولا

3-"في العجلة الندامة، وفي التّأني السلامة".

4-الجاهل عدوٌّ نفسه.

5-لم أرَ أفضل من أولئك الذين يفنون أعمارَهم في تربيةِ جيلِ المستقبلِ.

6-ملائكة الرَّحمة هؤلاء الممرضات يبعثن الأمل والسُّرور في نفوس المرضى.

## الحصّة التاسعة

### أنموذج التقويم الختامي الكتابي للوحدة.

**اسم الطالب:**

1.قال تعالى على لسان الملائكة ﴿إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ﴾ آل عمران (45). الأسماء التي تدل على التذكير في الآية السابقة مما تحته خط هي:

2."الصديق المخلص من يقدم النصح لأصدقائه باستمرار". طلب إليك كتابة الجملة السابقة بصيغة المؤنث مع إجراء التغيير اللازم. فتصبح الجملة:

3. علامات جمع كل من المذكر السالم، والمؤنث السالم، وجمع التكسير،هي:

4. نقول: هو طالبٌ نشيطٌ.

وهما ............

وهنّ .............

5.أنواع الاسم المعرفة، هي:

6.قال المتنبي مفتخرا:

أنا الذي نظر العمى في أدبي          وأسمعت كلماتي من به صمم

الأسماء المعرفة في البيت السابق هي:

7.المرونة صفةٌ مستحبة؛ لذا علينا أن نتعاملَ مع الناس ونحن نضع هذه الميزة نصب أعيننا.

تُصنَّفُ الأسماء المخطوط تحتها حسب أقسام الاسم المعرفة إلى:

يقصد بالمؤنث اللفظي:

يقصد بالمؤنث المعنوي:

8-قال تعالى: ﴿فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِنْ قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ [النمل 19].

الكلمة التي وردت جمعا في الآية السابقة، هي:

- يقصد بالاسم النكرة:

10- الاسم الدال على المعرفة من الآتية (قصة، رواية، أنا، صديق) هو:

11- يقسم الفعل المعتل إلى:

12- الكلمة الدّالة على الجمع من الآتية (فائزينَ، مرتَّبينِ، مِسكينٌ، قرين)، هي:

13- يطلق على الاسم المذكر الذي ينتهي بتاء مربوطة المؤنث:

14- يطلق على المؤنث الذي يدل على مؤنث حقيقي وينتهي بعلامة تأنيث هو المؤنث:

15- الخيارات الآتية جميعها من أقسام الفعل المعتل عدا:

أ- المثال. ب- اللفيف. ج- الناقص. د- المهموز.

16- الكلمات الآتية جميعها دالة على التأنيث عدا:

أ- كلمة. ب- مريم. ج- النبي. د- الدنيا.

17- "منح الأب ................ قلمًا" الكلمة المناسبة لجعل المعنى دال على التذكير والتأنيث في الجملة السابقة هي:

أ- سعاد. ب- جهاد. ج- وداد. د- معاوية.

18- واحدة من الكلمات الآتية تمثل اسما دالا على المثنى :

أ- يسجدان. ب-رمضان. ج- عدنان. د- مكتبان.

## الوحدة الثّالثة (أقسام الفعل)، (تسع حصص صفيّة)

## الخطّة الدراسيّة للحصّة الأولى (أقسام الفعل من حيث الزّمن)

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يتعرّف الفكرة العامّة الّتي يدور حولها النّص.
- يميّز الفعل تبعًا لدلالته الزّمنيّة.

**التعلّم القبلي**

- القدرة على فهم ما يصغيٰ إليه.
- القدرة على التعامل مع نص القراءة.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب المدرسي، كتاب الواضح لأبي بكر الزبيدي النحوي الإشبيلي، التطبيق النحوي لعبده الراجحي، المعجم الوسيط، السبورة.

## إجراءات تنفيذ الحصّة الأولى وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

مهد للدرس بربطه بالدرس السابق، وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة، مثل:

- استبدل بالاسم النكرة الآتي ( شجرة)اسما معرفة، ثم وظفه في جملة مفيدة من لغتك.
- مما تتكون الجملة؟ ما زمن الفعل الوارد في الجملة؟

**(عزيزي المعلم لا تنتظر إجابات دقيقة لهذه الأسئلة؛ لأنّ هدفها التّشويق وإثارة الدافعيّة).**

**القراءة الجهريّة**

- وجّه الطلاب إلى قراءة النص قراءة جهريّة، معززا ومقوما قراءاتهم.
- ناقش معهم أسئلة المناقشة، وفي ضوء المصادر التي تتطلبها أسئلة المناقشة؛ للتحقق من استيعابهم لما قرؤوه.

**العمل الجماعي (التعاوني)، أوراق العمل**

- وزّع الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، وعين لكل مجموعة مقررا.
- اعرض النص بالصورة التي تراها مناسبة.
- اسند لكل مجموعة جزءً من النص، واطلب منهم استخراج الأفعال، والبحث في الدلالة الزمنية لكل فعل.
- تجول بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.
- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

• صحح النشاط فور انتهاء المجموعة من العمل.

• عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.

• أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

• بعد انتهاء المجموعات جميعها، استمع إلى إجابات الطلاب، وبإمكانك كتابتها على السبورة.

• بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها.

- استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب وناقشهم فيها.
- اكتب الاستنتاجات على السبورة بخط جميل وواضح.
- اطلب من الطلاب نقل الاستنتاجات إلى دفاترهم.

التّقويم

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

| الخطّة الدراسيّة للحصّة الثانية (أقسام الفعل من حيث الزّمن) |
|---|

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يتعرّف الفكرة العامّة الّتي يدور حولها النّص.
- يميّز الفعل تبعًا لدلالته الزّمنيّة.
- يحوّل الأفعال الماضية إلى صورة المضارع والأمر.
- يستخدم أحرف المضارعة بشكل سليم، وضبط صائب.

**التعلّم القبلي**

- القدرة على التمييز بين الأسماء المذكرة والمؤنثة.
- القدرة على حل أوراق العمل.
- القدرة على فهم المطلوب من أوراق العمل.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب، السبورة، الدفاتر، أوراق العمل. أسلوب التقويم.

| إجراءات تنفيذ الحصّة الثانية وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة |
|---|

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

التّهيئة

ابدأ باستثارة الخبرات السابقة لطلابك، وذلك بالأسئلة الآتية:

ما عنوان الدرس؟ ما أقسام الفعل من حيث الزمن؟ ما الذي يميز كل زمن عن غيره؟

**(عزيزي المعلم هدف الأسئلة التّشويق وإثارة الدافعيّة).**

- اسأل الطلاب من لديه استفسار.

- وزع الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، وعيّن لكل مجموعة مقررا.

- وزع أوراق العمل (1، 2، 3) على المجموعات.

- تجول بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.

**اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:**

- صحح كل ورقة عمل فور انتهاء المجموعة من العمل.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خطًا تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها.
- اطلب من الطلاب التوقف عن العمل قبل نهاية الحصة بعشرة دقائق.
- استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب.
- ناقش الطلاب في إجاباتهم، واكتبها على السبورة.
- اطلب من الطلاب نقل الإجابات إلى دفاترهم.
- وزع ورقة العمل (4) على كل المجموعات.
- اتبع الخطوات السابقة في عملية التصحيح.

ورقة عمل (1) أقسام الفعل من حيث الزمن (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)

- اقرأ مع زملائك النص التالي قراءة جيدة، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

يمتلكُ الأردنُ ساحلًا على الجزء الشّمالي الشّرقي من خليج العقبة، والمياهُ في هذا الخليجِ مالحةٌ، وأمواجهُ هادئةٌ، وهو مناسبٌ للعديد من الأحياء البحريةِ، ويكثرُ المرجانُ في هذا الساحِل حيث يتكاثر على شكلِ براعمَ تترسّبُ عليها أملاحُ الكالسيوم، وقد أسهمت هذه البيئةُ الطبيعيةُ المتكاملةُ التي أبدع الله سبحانَهُ وتعالى في خلقِها بجلبِ العديدِ من السُّياح الذين يأتون من شتى بقاع العالم للاستمتاع بهذه الطّبيعة الفريدة، وقد حرصتْ الحكوماتُ المتعاقبةُ على ترويج الأردنّ بمواقعِه السّياحيّة المتنوعة، وخاصة خليج العقبة، وتولّتْ وزارةُ السياحة هذا الأمر، فقد نشرت العديد من المنشورات التّرويجيّة، وأنتجتْ العديد من الأفلام الدّعائيّة للمنطقة، وهنا ندعوكَ لزيارة ثغر الأردنّ الباسم، والاستمتاع به؛ فاحرصْ على زيارتِه، وشاهد عجائبَه الفريدةَ، واستمتعْ بمياهِه الدافئةِ.

1-الدلالة الزمنية للفعل (ساهمتْ) الذي تحته خط، هي:

2-الأفعال التي تشبه الفعل (ساهمت) من حيث الدلالة الزمنية في النص، هي:

3-هات من عندك خمسة أفعال أخرى تحمل نفس الدلالة الزمنية، ووظفها في جمل:

- **الاستنتاج**

يقسم الفعل من حيث الزمن إلى ثلاثة أقسام، أحدها الفعل .................، وهو فعل يدل على:

**ورقة عمل (2) أقسام الفعل من حيث الزمن (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)**

- اقرأ مع زملائك النص التالي قراءة جيدة، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

يمتلكُ الأردنُ ساحلًا على الجزء الشّمالي الشّرقي من خليج العقبة، والمياهُ في هذا الخليجِ مالحةٌ، وأمواجهُ هادئةٌ، وهو مناسبٌ للعديد من الأحياء البحريةِ، ويكثرُ المرجانُ في هذا الساحلِ حيث يتكاثر على شكلِ براعمَ تترسّبُ عليها أملاحُ الكالسيوم، وقد أسهمت هذه البيئةُ الطبيعيةُ المتكاملةُ التي أبدع الله سبحانَهُ وتعالى في خلقِها بجلبِ العديدِ من السُّياح الذين يأتون من شتى بقاع العالم للاستمتاع بهذه الطّبيعة الفريدة، وقد حرصتْ الحكوماتُ المتعاقبةُ على ترويج الأردنّ بمواقعِه السّياحيّة المتنوعة، وخاصة خليج العقبة، وتولّتْ وزارةُ السياحة هذا الأمر، فقد نشرت العديد من المنشورات التّرويجيّة، وأنتجتْ العديد من الأفلام الدّعائيّة للمنطقة، وهنا ندعوكَ لزيارة ثغر الأردنّ الباسم، والاستمتاع به؛ فاحرصْ على زيارتِه، وشاهد عجائبَه الفريدةَ، واستمتعْ بمياهِه الدافئةِ.

1) الدلالة الزمنية للفعل (يمتلك) الذي تحته خط، هي:

2) الأفعال التي تشبه الفعل (يمتلك) من حيث الدلالة الزمنية في النص، هي:

3) هات من عندك خمسة أفعال أخرى تحمل نفس الدلالة الزمنية، ووظفها في جمل:

- **الاستنتاج**

يقسم الفعل من حيث الزمن ثلاثة أقسام، أحدها الفعل ..................، وهو فعل يدل على:

**ورقة عمل (3) أقسام الفعل من حيث الزمن (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)**

- اقرأ مع زملائك النص التالي قراءة جيدة، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

يمتلكُ الأردنُ ساحلًا على الجزء الشّمالي الشّرقي من خليج العقبة، والمياهُ في هذا الخليجِ مالحةٌ، وأمواجهُ هادئةٌ، وهو مناسبٌ للعديد من الأحياء البحريةِ، ويكثرُ المرجانُ في هذا

الساحلِ حيث يتكاثر على شكلِ براعمَ تترسّبُ عليها أملاحُ الكالسيوم، وقد ساهمتْ هذه البيئةُ الطبيعيةُ المتكاملةُ التي أبدع الله سبحانَهُ وتعالى في خلقِها بجلبِ العديدِ من السُّياح الذين يأتون من شتى بقاع العالم للاستمتاع بهذه الطّبيعة الفريدة، وقد حرصتْ الحكوماتُ المتعاقبةُ على ترويج الأردنّ بمواقعِه السّياحيّة المتنوعة، وخاصة خليج العقبة، وتولّتْ وزارةُ السياحة هذا الأمر، فقد نشرت العديد من المنشورات التّرويجيّة، وأنتجتْ العديد من الأفلام الدّعائيّة للمنطقة، وهنا ندعوكَ لزيارة ثغر الأردنّ الباسم، والاستمتاع به؛ فاحرصْ على زيارتِه، وشاهد عجائبَه الفريدةَ، واستمتعْ بمياهِه الدافئةِ.

1- الدلالة الزمنية للفعل (احرصْ) الذي تحته خط، هي:

2- الأفعال التي تشبه الفعل (احرصْ) من حيث الدلالة الزمنية في النص، هي:

هات من عندك خمسة أفعال أخرى تحمل نفس الدلالة الزمنية، ووظفها في جمل:

- **الاستنتاج**

يقسم الفعل من حيث الزمن ثلاثة أقسام، أحدها الفعل ..............، وهو فعل يدل على:

**ورقة عمل (4) أقسام الفعل من حيث الزمن (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)**

- بالتعاون مع زملائك حوّل النّص التالي من صيغة الفعل الماضي إلى صيغة الفعل المضارع، ثمّ إلى صيغة فعل الأمر، وغيّر ما يلزم:

الفلّاحُ الأردنيُّ فلاحٌ نشيطٌ أحبَّ أرضَه، وساهمَ في تعميرها والاعتناء بها، ورفدَ اقتصادَ وطنِهِ من خلال الإنتاج الزّراعي الذي يتمُّ تصدير الفائضِ منه إلى الخارج، وهذا الفلاحُ أنموذجٌ لكل إنسانٍ نشيطٍ وحرٍّ، أبى أنْ يأكلَ إلا من عرق جبينه، وأحس بالمسؤولية؛ فنهضَ يحملُها، ويؤدي واجبه على أكمل وجهٍ، فله كلُّ التقدير.

1-صيغة الفعل المضارع

2-صيغة فعل الأمر

## النّشاط الإثرائي

### علاج

- صنّف الأفعال الآتية تبعا لتقسيمها الزمني، سمعَ، يسمعُ، اسمعْ، تسمّعَ، تسامعَ، يتسمّعُ، يستنيرُ، استنارَ، استنرْ، أسْمَعُ.

### إثراء

- اقرأ النص التالي، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

ذهب رجلٌ بخيلٌ إلى السّوق، وأخذ ينظر إلى ما فيه، ولم تسعفْه شجاعته لشراء شيء منه، فقال في نفسه: ارجع إلى بيتك يا رجل، قبل أن تدفعك مروءتك لفكّ أسْرِ دراهمك أمام مغريات السّوق.

- صنّف الأفعال الواردة في النّص تبعًا لدلالتها الزمنيّة.
- لاحظ حركات أواخر الأفعال في كلّ دلالة، ماذا تستنتج؟

### التّقويم

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**الخطّة الدراسيّة للحصّة الثّالثة (أنشطة أقسام الفعل من حيث الزّمن)**

### النّتاجات الخاصّة

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يملأ الفراغ بالفعل المناسب.
- يستخرج أفعال الأمر من النص.

- يصنّف الأفعال في النص تبعًا للدلالة الزمنيّة.

- يقدّر أهمية التقسيم الزمني في وضوح مدلول الكلام.

**التعلّم القبلي**

- معرفة كل طالب دوره في المجموعة.

- القدرة على تذكر التعلّم السابق.

- القدرة على تنظيم الإجابات.

- القدرة على حل الأنشطة.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب المدرسي، الدفاتر، السبورة.

**إجراءات تنفيذ الحصّة الثّالثة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

ابدأ باستثارة الخبرات السابقة لطلابك، وذلك بالأسئلة الآتية:

ما عنوان الدرس ؟ ما أقسام الفعل من حيث الزمن؟ ما علامات الفعل الماضي؟ ما علامات الفعل المضارع؟ وما علامات فعل الأمر؟

اسأل الطلاب من له استفسار.

**استراتيجية التدريس: العمل في مجموعات**

**حل الأنشطة**

- قسّم الطلاب إلى مجموعات، وعيّن لكل مجموعة مقررًا.

- حدد لكل نشاط زمنا يلتزم به الطلاب كحد أقصى.

- كلف المجموعات حل الأنشطة بالترتيب في دفاترهم.

- تجول بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.

- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- صحح كل نشاط فور انتهاء المجموعة من العمل وقبل البدء بالنشاط التالي.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها.
- اطلب من المجموعات البدء بالنشاط التالي، وهكذا خلال نصف ساعة.
- اطلب من المجموعات التوقف عن العمل قبل نهاية الحصة بخمس عشرة دقيقة.
- استمع إلى إجابات المجموعات بالتّرتيب.
- اكتب بخط جميل الإجابة الصحيحة على السبورة، أو اعهد بكتابتها طالب ذي خط حسن.
- تعطى النشاطات المتبقية واجبا بيتيا تنجز بشكل فردي من الطلاب.
- اطلب من أحد الطلاب أن يجمع الدفاتر في اليوم التالي لتصحيحها.
- أعد الدفاتر في اليوم نفسه أو في اليوم التالي لعملية الجمع كحد أقصى.

**التّقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

# أنموذج التقويم أقسام الفعل من حيث الزمن

**الإستراتيجية: القلم والورقة**

**الموقف التقويمي:** أكمل الفراغ في ما يلي:

1-الفعل الذي يقبل التاء بنوعيها الساكنة والمتحركة هو الفعل:

2-يضبط حرف المضارعة في الفعل (قوّمَ)على النحو الآتي:

3-الأفعال: (استمعَ، استمعْ، يستمعُ) حسب تصنيفها الزمني تكون على الترتيب كالآتي:

4-الفعل الذي يقبل دخول ياء المخاطبة من الأفعال الآتية (استنارَ يستنيرُ استنرْ أنارَ)، هو:

5-عندما نشير إلى أن الفارس قد أنهى السباق ببراعة؛ فإننا نقول:

استحقّ الفارسُ التّكريم.

لم يستحقِّ الفارسُ التكريم.

لن يستحقَّ الفارسُ التكريم.



**أنموذج التقويم أقسام الفعل من حيث الزمن**

**الإستراتيجية: الملاحظة**

**الموقف التقويمي:** اقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

الجمالُ في حياتنا شيءٌ نسبيٌّ، يتفاوتُ من شخصٍ لآخر، فربّما وجدتَ شيئًا باهرَ الجمالِ في حين وجده الآخرونَ غيرَ جميلٍ، والأهمُّ من ذلك كيف يرى كلٌّ منّا هذا الوجود؟ لا بدَّ أنّ هذه الرّؤية ترتبط بجمال النّفس لا بجمال المظهر، فانظر إلى نفسِكَ في المرآة، واشكر الله أن خلقك في أحسن تقويم، ولا تنسَ جمالك الحقيقيّ.

1-الأفعال الواردة في النص هي:

2-الأفعال الماضية منها، هي:

| |
|---|
| 3-الأفعال المضارعة، هي: |
| 4-أفعال الأمر، هي: |
| 5-الضبط المناسب لحركة حرف المضارعة في كل فعل مضارع، هو: |
| 6-صيغة الماضي من الأفعال المضارعة، هي: |
| 7-صيغة الأمر من الأفعال المضارعة، هي: |

**الخطّة الدراسيّة للحصّة الرّابعة (أقسام الفعل من حيث اللزوم والتّعدي)**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يتعرّف كل من الفعل اللازم، والفعل المتعدّي.
- يستخرج من نصّ أفعالًا لازمة، وأخرى متعديّة.
- يوظف أفعالًا لازمة، وأخرى متعديّة في جمل مفيدة.
- يتبيّن أن الفعل اللازم يتعدّى بأحرف الزيادة.
- يتبيّن أهميّة الفعل اللازم والفعل المتعدّي في البناء اللغوي.

**التعلّم القبلي**

- القدرة على التركيز في أثناء القراءة.
- القدرة على التعامل مع نص القراءة.
- معرفة المقصود بالريف.
- القدرة على التعامل مع المعجم الوسيط.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب المدرسي، قطر الندى وبلّ الصدى لابن هشام، التّطبيق النحوي عبده الرّاجحي، التّطبيق الصّرفي عبده الرّاجحي، المعجم الوسيط، السبورة، الدفاتر.

**إجراءات تنفيذ الحصّة الرّابعة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

مهّد للدرس من خلال ربطه بالدرس السابق، مثل:

- بيّن الدلالة الزمنية للأفعال الآتية: ( شاهدَ، نشاهدُ، اكتبْ، عالجَ، يساهمُ)، ثم وظفها في جمل مفيدة من إنشائك.

**أنشطة القراءة المباشرة**

- وجّه الطلاب نحو القراءة الجهرية المعبرة ذات الأداء السليم.
- ناقش مضمون النص بالاستعانة بأسئلة المناقشة.

**الاستقصاء**

- وزّع الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، وعين لكل مجموعة مقررا.
- اعرض النص على الطلاب بالوسيلة التي تراها مناسبة (الكتاب المدرسي، أو الشفافيات، إلخ).
- وزع أوراق عمل تتضمن أسئلة تثير دافعية الطلاب، وتثير تفكيرهم نحو القضية النحوية المطروحة، واطلب منهم الإجابة عنها كتابة، مثل: استخرج الأفعال التي لم تنصب مفعولا به، والأفعال التي نصبت مفعولا به واحدا، أو أكثر (مفعولين أو ثلاثة)، واطلب منهم ترتيبها في جدول.
- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

• صحح ورقة العمل فور انتهاء المجموعة من العمل.

• أشر إلى الخطأ بوضع خطًّا تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

• بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها.

• بعد انتهاء المجموعات جميعها، استمع إلى إجابات الطلاب، وبإمكانك كتابتها على السبورة.

– ناقش الطلاب في إجاباتهم بشكل منظم، ثم احذف الإجابات غير الصّحيحة، وأبق على الإجابات الصحيحة.

– اكتب الاستنتاج الذي توصلت إليه بمشاركة الطلاب على السبورة.

– كلف الطلاب بإعطاء أمثلة لأفعال لازمة، وأخرى متعدية من لغتهم.

**النّشاط الإثرائي**

**علاج**

– ميّز الفعل اللازم من الفعل المتعدي في ما تحته خط من البيت الآتي:

أخوكَ الذي إنْ رِبْتَهُ قال إنّما ... أرِبْتُ وإنْ عاتبْتَه لانَ جانِبُهُ

**إثراء**

– وظّف الأفعال الآتية المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل في جمل مفيدة، مع ضبط أواخر المفاعيل:

أنبأ، نبّأ، أخبر، خبّر، حدّث.

**التّقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

## الخطّة الدراسيّة للحصّة الخامسة (أقسام الفعل من حيث اللزوم والتعدّي)

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يتعرّف كل من الفعل اللازم، والفعل المتعدّي.
- يستخرج من نصٍّ أفعالًا لازمة، وأخرى متعديّة.
- يوظف أفعالًا لازمة، وأخرى متعديّة في جمل مفيدة.
- يتبيّن أن الفعل اللازم يتعدّى بأحرف الزيادة.
- يتبيّن أهميّة الفعل اللازم والفعل المتعدّي في البناء اللغوي.

**التعلّم القبلي**

- القدرة على التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي.
- القدرة على حل أوراق العمل.
- القدرة على فهم المطلوب من أوراق العمل.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب، السبورة، أوراق العمل، الدفاتر، أسلوب التقويم.

## إجراءات تنفيذ الحصّة الخامسة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

ابدأ باستثارة الخبرات السابقة لطلابك، وذلك بالأسئلة الآتية:

ما عنوان الدرس؟ ما الفرق بين الفعل اللازم والفعل المتعدي؟

(عزيزي المعلم هدف الأسئلة التّشويق وإثارة الدافعيّة).

- اسأل الطلاب من لديه استفسار.

- وزع الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، وعين لكل مجموعة مقررا.

- وزع أوراق العمل (1، 2، 3، 4) على المجموعات.

- تجوّل بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.

**اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:**

- صحح كل ورقة عمل فور انتهاء المجموعة من العمل.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها.
- اطلب من الطلاب التوقف عن العمل قبل نهاية الحصة بعشرة دقائق.
- استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب.
- ناقش الطلاب في إجاباتهم، واكتبها على السبورة.
- اطلب من الطلاب نقل الإجابات إلى دفاترهم.

**أوراق العمل**

**ورقة عمل (1) أقسام الفعل من حيث اللزوم والتعدي (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)**

- اقرأ النص التالي مع زملائك، ثم املأ الجدول بما يطلب منك:

المزارعُ شخصٌ مهمٌ علينا أن نحترمَهُ؛ لأنَّه يتعبُ ويشقى؛ ليوفرَ لنا كلَّ ما تشتهيه نفوسُنا من الخَضْراواتِ والفواكهِ واللحومِ، وهو إنسانٌ ينتمي إلى أرضِهِ ويُقدِّسُ ترابَها، ويعشقُ حباتِ

المطرِ؛ لأنَّها تُقبِّلُ هذا الترابَ، وترويه ماءَها برفق، وكأنّهُ يعلِّمُنا الانتماءَ إلى الأرضِ، ويخبِّرُنا الخيرَ مجبولًا في ذرّاتِ ترابِها، ويحدِّثُ الأجيالَ الإخلاص ضروريًا للأرضِ كي تتدفقَ كنوزُها بين يديه.

- جميع الأفعال الواردة في النّص.

- الأفعال اللازمة.

العمل

| جميع الأفعال الواردة | الأفعال اللازمة |
|---|---|
| | |



**ورقة عمل (2) أقسام الفعل من حيث اللزوم والتعدي (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)**

- اقرأ النص التالي مع زملائك، ثم املأ الفراغ بما يطلب منك:

المزارعُ شخصٌ مهمٌّ علينا أن نحترمَهُ؛ لأنَّه يتعبُ ويشقى؛ ليوفرَ لنا كلَّ ما تشتهيه نفوسُنا من الخَضْراواتِ والفواكهِ واللحومِ، وهو إنسانٌ ينتمي إلى أرضِهِ ويُقدِّسُ ترابَها، ويعشقُ حباتِ المطرِ؛ لأنَّها تُقبِّلُ هذا الترابَ، وترويه ماءَها برفق، وكأنّهُ يعلِّمُنا الانتماءَ إلى الأرضِ، ويخبِّرُنا الخيرَ مجبولًا في ذرّاتِ ترابِها، ويحدِّثُ الأجيالَ الإخلاص ضروريًا للأرضِ كي تتدفقَ كنوزُها بين يديه.

- جميع الأفعال.

– الأفعال المتعدية إلى مفعول به واحد.

– ضبط آخر كل مفعول به في جمل الأفعال المتعدية إلى مفعول به واحد.

العمل

| جميع الأفعال الواردة | الأفعال المتعدية إلى مفعول به واحد | | الإعراب |
|---|---|---|---|
| | الفعل | المفعول به | علامة نصبه |
| | | | |

**ورقة عمل (3) أقسام الفعل من حيث اللزوم والتعدي (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)**

- اقرأ النص الآتي مع زملائك، ثم املأ الفراغ بما طلب منك:

المزارعُ شخصٌ مهمٌّ علينا أن نحترمَهُ؛ لأنَّه يتعبُ ويشقى؛ ليوفرَ لنا كلَّ ما تشتهيه نفوسُنا من الخَضْراواتِ والفواكهِ واللحومِ، وهو إنسانٌ ينتمي إلى أرضِهِ ويُقدِّسُ ترابَها، ويعشقُ حباتِ المطرِ؛ لأنَّها تُقبِّلُ هذا الترابَ، وترويه ماءَها برفقٍ، وكأنَّهُ يعلِّمُنا الانتماءَ إلى الأرضِ، ويخبِّرُنا الخيرَ مجبولًا في ذرّاتِ ترابِها، ويحدِّثُ الأجيالَ الإخلاص ضروريًا للأرضِ كي تتدفقَ كنوزُها بين يديه.

– جميع الأفعال.

– الأفعال المتعدية إلى مفعولين.

– ضبط آخر كل مفعول به في جمل الأفعال المتعدية إلى مفعولين.

العمل

| جميع الأفعال الواردة | الأفعال المتعدية إلى مفعولين | | إعراب كل منهما |
|---|---|---|---|
| | الفعل | مفعولاه | علامة نصب كل منهما |
| | | | |

**ورقة عمل (4) أقسام الفعل من حيث اللزوم والتعدي (نشاط جماعي) (المدة الزمنية:10 دقائق)**

- اقرأ النص التالي مع زملائك، ثم املأ الفراغ بما يطلب منك:

المزارعُ شخصٌ مهمٌّ علينا أن نحترمَهُ؛ لأنَّه يتعبُ ويشقى؛ ليوفرَ لنا كلَّ ما تشتهيه نفوسُنا من الخَضْراواتِ والفواكهِ واللحومِ، وهو إنسانٌ ينتمي إلى أرضِهِ ويُقدّسُ ترابَها، ويعشقُ حباتِ المطرِ؛ لأنها تُقبّلُ هذا الترابَ، وترويه ماءَها برفقٍ، وكأنّهُ يعلّمُنا الانتماءَ إلى الأرضِ، ويخبّرُنا الخيرَ مجبولًا في ذرّاتِ ترابِها، ويحدّثُ الأجيالَ الإخلاص ضروريًا للأرضِ كي تتدفقَ كنوزُها بين يديه.

- جميع الأفعال.
- الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل.
- ضبط آخر كل مفعول به في جمل الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل.

العمل

| جميع الأفعال الواردة | الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل | | إعرابها |
|---|---|---|---|
| | الفعل | مفاعيله | علامة نصب كلٍّ منها |
| | | | |

التّقويم

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**الخطّة الدراسيّة للحصّة السّادسة (أقسام الفعل من حيث اللزوم والتعدّي)**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يملأ الفراغ بالفعل اللازم المناسب.
- يحوّل الأفعال اللازمة إلى أفعال متعدّية، مع تغيير ما يلزم في الجملة.

- يميّز الفعل المتعدي إلى مفعول واحد من الفعل المتعدي إلى مفعولين، مبيناً السبب.

- يستخرج الفعل اللازم والفعل المتعدّي من النص.

- يوظّف الفعل اللازم والفعل المتعدي في جمل مفيدة من تعبيره.

**التعلّم القبلي**

- معرفة كل طالب دوره في المجموعة.

- القدرة على تذكر التعلّم السابق.

- القدرة على تنظيم الإجابات.

- القدرة على حل الأنشطة.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب، السبورة، الدفاتر.

**إجراءات تنفيذ الحصّة السّادسة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

ابدأ باستثارة الخبرات السابقة لطلابك، من أجل تذكير الطلاب بالمعلومات؛ تمهيدًا لحل الأنشطة.

**العمل الجماعي (التعاوني)**

**حل الأنشطة**

- قسّم الطلاب إلى مجموعات، وعين لكل مجموعة مقرراً.

- حدد لكل نشاط زمنا يلتزم به الطلاب كحد أقصى.

- كلف المجموعات حل الأنشطة بالترتيب في دفاترهم.

- تجوّل بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.

- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- صحح كل نشاط فور انتهاء المجموعة من العمل وقبل البدء بالنشاط التالي.
- عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.
- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها.
- اطلب من المجموعات البدء بالنشاط التالي، وهكذا خلال نصف ساعة.
- اطلب من المجموعات التوقف عن العمل آخر خمس عشرة دقيقة.
- استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب.
- اكتب بخط جميل الإجابة الصحيحة على السبورة، أو اعهد بكتابتها إلى أحد الطلاب ذوي الخط الحسن.
- تعطى النشاطات المتبقية واجبا بيتيا تنجز بشكل فردي من الطلاب.
- اطلب من أحد الطلاب أن يجمع الدفاتر في اليوم التالي لتصحيحها.
- أعد الدفاتر في اليوم نفسه أو في اليوم التالي لعملية الجمع كحد أقصى.

**التقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**أنموذج التقويم أقسام الفعل من حيث اللزوم والتعدي**

**الاستراتيجية: القلم والورقة**

**الموقف التقويمي:** اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

نحنُ أمّةٌ تفخرُ بتراثِها، وليس من السهل أن يقتلعَنا أحدٌ من جذورِنا، أو يغيرَ ملامِحَ

عيشِنا، وكلّما حاولتْ أيادٍ مغرضةٌ أن تمحوَ بصماتنا، لتُصيّرنا إمّعةً، تشبّثنا أكثرَ بعراقتِنا، ونبتَتْ لنا قوةُ النّسور التي ترفعُ قيمتنا، وتسمو بنا إلى الذّرى الشّماء.

1-الفكرة التي تضمنها النّص السابق:

2-الأفعال التي وردت في النص:

3-الأفعال المتعدية منها، هي:

4-المفعول به لكل فعل متعدي، هو:

5-في النص فعل تعدّى لمفعولين، هو:



## الخطّة الدراسيّة للحصّة السّابعة (أقسام الفعل من حيث الصّحّة والاعتلال)

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يتعرّف كلا من الفعل الصّحيح، والفعل المعتل.
- يتبيّن أنواع الفعل الصّحيح، وأنواع الفعل المعتل.
- يردُّ الفعل إلى أصله الثّلاثي.
- يميّز الفعل الصّحيح من الفعل المعتل من خلال الجمل.
- يستخرج أفعالًا صحيحة، وأخرى معتلة من النص.

**التعلّم القبلي**

- معرفة الأحرف الهجائية.
- معرفة أحرف العلّة.
- معرفة الهمزة.

- معرفة الشدّة.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب، السبورة، المعجم الوسيط، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك لابن عقيل، الدفاتر،

أسلوب التقويم.

| **إجراءات تنفيذ الحصّة السّابعة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة** |
| --- |

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

مهّد للدرس بربطه بالدرس السابق، من خلال الأسئلة الآتية:

وظّف الأفعال الآتية في جمل مفيدة من لغتك: (ضحك، ساهم، فرح، كتب، صرخ، تبسّمَ).

**أنشطة القراءة المباشرة/ العمل في مجموعات**

- وجّه الطلاب نحو القراءة الجهرية المعبرة ذات الأداء السليم.
- ناقش مضمون النص بالاستعانة بأسئلة المناقشة.

**الاستقصاء**

- قسم الطلاب إلى مجموعات، وعيّن لكل مجموعة مقررًا.
- اعرض النص على الطلاب بالطريقة الممكنة (مكتوبًا على السبورة، أو على شفافيات، إلخ).
- كلّف الطلاب باستخراج الأفعال وتصنيفها في مجموعتين في دفاترهم.
- تجول بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.
- اتبع الخطوات التالية في عملية التقويم:
  - صحح كل مهمة فور الانتهاء منها.
  - عزز الطلاب وحفز دافعيتهم.

• أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

• بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها.

– كلف كل مجموعة بتصنيف الأفعال الصحيحة إلى: السّالم، والمضعّف، والمهموز، والأفعال المعتلة إلى: المثال، والأجوف، والناقص، واللفيف بنوعيه.

– ثم قدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة كما في المرة السابقة.

– كلّف كل مجموعة بكتابة تعريف كل من الفعل الصحيح والفعل المعتل في ضوء ما توصلوا إليه من استنتاجات على السبورة.

– قدم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة كما في المرتين السابقتين.

– كلّف الطلاب بالتمثيل لأنواع الفعل بصوره المختلفة.

– اكتب مجموعة من الأفعال على السبورة ثم اطلب من الطلاب تصنيفها؛ مثل: (استورد، أنار، تعدّد، ارتطم).

**النّشاط الإثرائي**

**علاج**

– صنّف الأفعال الآتية: (وقف، قطف، كوى، دعا، عدّ) إلى الفعل الصحيح بأنواعه، والفعل المعتل بأنواعه ضمن الجدول المرفق:

| الفعل الصّحيح | نوعه | الفعل المعتل | نوعه |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

إثراء

- ردّ الأفعال الآتية إلى أصولها، ثم اضبط عين المجرد مستعينًا بالمعجم:

صِلْ، انتصَرَ، انكسَرَ، استعدَّ، احدودبَ، استضاءَ، ارتقَى، ارتضَى.

**التّقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**الخطّة الدراسيّة للحصّة الثّامنة (أقسام الفعل من حيث الصّحّة والاعتلال)**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد تدريس هذه الحصة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يعبّر عن التراكيب في جمل فيها أفعال صحيحة، وأفعال معتلة.
- يستخرج من نصٍّ الأفعال الصحيحة، والأفعال المعتلة، مبيّنًا نوعها.
- يستخرج الأفعال، ثم يصنفها إلى: فعل ماضٍ، وفعل مضارع، وفعل أمر.
- يميّز اللازم من المتعدي في أفعال معينة بعد توظيفها في جمل.
- يردّ الأفعال غير الماضية إلى ماضيها، مميّزًا الفعل الصحيح من الفعل المعتل.

**التعلّم القبلي**

- معرفة كل طالب دوره في المجموعة.
- القدرة على تذكر التعلّم السابق.
- القدرة على تنظيم الإجابات.
- القدرة على حل الأنشطة.

**الوسائل التّعليميّة**

الكتاب، السبورة، الدفاتر.

## إجراءات تنفيذ الحصّة الثّامنة وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي لحصتك بالخطوات الآتية:

**التّهيئة**

ابدأ باستثارة الخبرات السابقة لطلابك، من أجل تذكير الطلاب بالمعلومات؛ تمهيدًا لحل الأنشطة.

**العمل الجماعي (التعاوني)**

**حل الأنشطة**

- قسّم الطلاب إلى مجموعات، وعيّن لكل مجموعة مقررًا.
- حدد لكل نشاط زمنا يلتزم به الطلاب كحد أقصى.
- كلف المجموعات حل الأنشطة بالترتيب في دفاترهم.
- تجوّل بين الطلاب واستمع إلى استفساراتهم وأجب عنها.
- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

• صحح كل نشاط فور انتهاء المجموعة من العمل وقبل البدء بالنشاط التالي.

• عزز الطلاب وحفّز دافعيتهم.

• أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته، أو دائرة حوله وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

• بعد تقديم التّغذيّة الراجعة، يعطى الطلاب فرصة للاطلاع عليها.

• اطلب من المجموعات البدء بالنشاط التالي، وهكذا خلال نصف ساعة.

• اطلب من المجموعات التوقف عن العمل قبل نهاية الحصة بخمس عشرة دقيقة.

• استمع إلى إجابات المجموعات بالترتيب.

- اكتب بخط جميل الإجابة الصحيحة على السبورة، أو اعهد بكتابتها إلى أحد الطلاب ذوي الخط الحسن.
- تعطى النشاطات المتبقية واجبا بيتيا تنجز بشكل فردي من الطلاب.
- اطلب من أحد الطلاب أن يجمع الدفاتر في اليوم التالي لتصحيحها.
- أعد الدفاتر في اليوم نفسه أو في اليوم التالي لعملية الجمع كحد أقصى.

**التّقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام أساليب التقويم الآتية:

1-أسلوب إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.

2-أسلوب العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**أنموذج التقويم أقسام الفعل من حيث الصحة والاعتلال**

**الإستراتيجية: القلم والورقة**

**الموقف التقويمي:** وضّح وأفراد مجموعتك أنواع الصحيح والمعتل على شكل شجرة مرسومة؛ أصلها الفعل، وفرعاها الصحيح والمعتل، وأوراقها أنواع كل منهما.

**أنموذج التقويم أقسام الفعل من حيث الصحة والاعتلال**

**الإستراتيجية: القلم والورقة**

**الموقف التقويمي:** استخرج الأفعال الصحيحة والمعتلة من النص التالي، وبين نوع كل منها:

المرونةُ صفةٌ مستحبّةٌ؛ لذا علينا أن نتعاملَ مع الناس ونحن نضع هذه الميْزةَ نصبَ أعيننا، وإنْ لم نلتزم بها ونطبّقها، فلا بد أن نخسر الكثيرين ممن نتعامل معهم، ولكن رحم الله من قال: لا تكن طريًا فتعصر، ولا قاسيًا فتكسر.

1-الأفعال في النص، هي:

2-الأصل الثلاثي لكل فعل من هذه الأفعال، هو:

3-الأفعال الصحيحة منها، هي:

4-نوع الأفعال الصحيحة:

5-والأفعال المعتلة، هي:

6-ونوع كل فعل معتل، هو:

**أنموذج التقويم أقسام الفعل من حيث الصحة والاعتلال**

**الإستراتيجية: القلم والورقة**

**الموقف التقويمي:** أكمل الفراغ في الجمل الآتية بالكلمة المناسبة مما يلي:

(وَعى، نَصَرَ، سالِم، استَثَارَ، دَعا)

1-الفعل ............ هو فعل معتل أجوف.

2-الأصل الثلاثي للفعل (انْتَصَرَ)، هو: ................. .

3-الفعل (استرحم)، هو فعل صحيح ..................... .

4-الأصل الثّلاثي للفعل (يَسْتَدْعِي)، هو: ...................... .

5-الفعل المعتلّ اللفيف المفروق، هو: ........................ .



**الحصّة التاسعة**

**أنموذج التقويم الختامي الكتابي للوحدة.**

**اسم الطالب:**

1-نظر المعلم إليه، وقال: قِف واقرأ ما كتبته: فارتسمت على وجه عمر علامات السعادة، فوقف أمام زملائه يقرأ مقالًا كتبه عن شهداء مؤتة. الفعل الدّال على الزمن الماضي مما تحته خط هو:

2- الفعل اللازم في: "الشجرة الطيّبة تنتج وتثمر في كل حين، والشجرة الخبيثة تموت

وتذروها الرياح"، هو:

3-- الفعل الصحيح هو:

4-الفعل الذي ينصب مفعولًا به واحدًا أو أكثر لإتمام معنى الجملة يسمى:

5-قال ابن الروميّ:

قد كنتَ تعرفُ مني في الرِّضا رجلًا حلوَ المَذاقةِ فاعرفني لدى الغَضَبِ

ا- الفعل المضارع مما خط تحته في البيت السابق هو:

ب-تقسم الأفعال التي تحتها خط في البيت السابق من حيث الزمن على الترتيب إلى:

6- قال المتنبي:

مالي أُكتِّمُ حبًا قد برى جسدي وتدّعي حبَّ سيفِ الدولةِ الأمم.

الفعل الصحيح مما تحته خط:

7-الفعل الصحيح من الأفعال الآتية: "يصل، يرقد، وصل، " هو:

8-الماضي من الفعل (ينام)، هو:

9-الفعل المعتل من الآتية ( يدخل، دخلت، بدأت، عاش) هو:

10- الضبط السليم للفعل المضارع من الفعل الماضي (أَحَبَّ)، هو:

ا- أُحِبُّ، نُحِبُّ، تُحِبُّ، يُحِبُّ. ب- أَحِبُّ، نَحِبُّ، تُحِبُّ، يُحِبُّ.

ج- أَحِبُّ، نَحِبُّ، تَحِبُّ، يَحِبُّ. د- أَحِبُّ، نَحِبُّ، تُحِبُّ، يُحِبُّ.

11- الفعل المناسب لملء الفراغ في: "عاد الطلابُ إلى نص القراءة، و ......... ترتيبَ فِقرات النّص بصورة جديدة"، هو:

ا- عادوا. ب- عادَ. ج- أعادوا. د- أعادَ.

12-الفعل المناسب لملء الفراغ في: "تنتهي حريتك عندما ........... حرية الآخرين"، هي:

ا- يبدأ. ب- تبدأ. ج- انتهت. د- بدأت.

13-الفعل المناسب لملء الفراغ في :"جاءَ العيدُ، وشاعت الفرحةُ بينَ الأطفالِ، و........ بمجيئه صوتَ الضحكات هنا وهناك" هو:

ا- شاعت. ب- أشاعت. ج- ظهر. د- أشاع.

## الملحق ر

### دليل المعلم في تعليم الكتابة

**عزيزي المعلم**

بعد الاطّلاع على المادة التّعليمية المتعلقة بمهارة الكتابة في منهاج مهارات الاتصال، للصف الثامن الأساسي، الذي يهدف إلى إكساب الطلاب مهارات التعبير وتوظيفها في مواقف حياتية متنوعة، قام الباحث بإعداد دليل يناسب إجراءات توظيف أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تدريس موضوعات الكتابة. يحتوي الدليل الخطط التدريسية لكل حصة، وإجراءات التقويم المتمثلة بأسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة"، حيث من المفترض أن يساعد المعلم في إعداد دروس الكتابة التي يدرسُها طلاب الصف الثامن الأساسي، كما يقدّم الدليل الأسس النظرية والعملية لعملية تنفيذ موضوعات الكتابة وتقويمها، بهدف قياس أثر أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في أداء الطلاب في الكتابة، كما يكون الدليل عونا للمعلم في كيفية متابعة أداء الطلاب في الكتابة. ولتحقيق الأهداف المرجوة أرجو التقيد بإجراءات التقويم الواردة في الدليل، والاستفسار في حالة صعوبة تنفيذ أي إجراء وارد، وتسجيل أية ملاحظات تظهر في أثناء التطبيق لمناقشتها، وإيجاد الحلول المناسبة.

**شاكرا لكم حسن تعاونكم**

**الباحث**

**محمد الزيوت**

**الهدف العام للدليل**

يهدف الدليل بشكل عام إلى توفير فرص لمساعدة المعلم في تنفيذ دروس الكتابة في المجموعتين التجريبيتين، من خلال توظيف أسلوبي التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة: إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى، والعمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.

**الأهداف الخاصة للدليل**

يهدف الدليل بشكل خاص إلى:

1. إكساب المعلمين مهارة التقويم باستخدام أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.
2. تزويد المعلمين بالمفاهيم النظرية المرتبطة بأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.
3. زيادة وعي المعلمين بتفعيل دور الطلاب في مشاركة المعلمين في عملية التقويم.

**المحتوى**

تكوّن المحتوى من ستة دروس من كتاب مهارات الاتصال هي: صور العدل، عمل الخير والمعروف، لصوص الشبكة العالمية للمعلومات، الوفاء والإخلاص، منجزات جلالة الملك عبد الله الثاني، يبدي رأيًا في بيت من الشعر.

**تعريف التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

تعدُّ التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة أسلوبا تقويميًا، يتناسب وعملياتِ التعلّم والتّعليم، ومتابعة نمو الطالب اللغوي، وتحديد احتياجات تعلّمه وإتقانه لمدىً كبيرٍ من المعارف والمهارات، حيث يتابع المعلم أداء الطالب ويصححه، ويتيح الفرصة لهم لمشاركة المعلم في عملية التصحيح.

وأمّا التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، فهي أسلوب تصحيحي (تقويمي) يُستخدم في الكتابة، ويقوم المعلم من خلاله بتزويد الطلاب بمعلومات مكتوبة عن أدائهم في موضوعات التعبير الموكلة إليهم بشكل منظم ومستمر؛ لتحسين ادائهم الكتابي.

تتخذ التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في هذه الدراسة أسلوبين، هما:

أولاً: أسلوب إعادة الصياغة: هو أسلوب تصحيحي (تقويمي) مكتوب، يُوظّف في تعليم موضوعات الكتابة وتقويمها وفق خطوات منظَمة، هي: الإشارة إلى الخطأ، وإعادة صياغته ثم بيان السبب من الطالب.

ثانيًا: العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة": هو أسلوب تصحيحي (تقويمي) مكتوب، يُوظّف في تعليم موضوعات الكتابة وتقويمها وفق خطوات منظّمة، هي: الإشارة إلى الخطأ، وبيان سببه كتابةً، ثم إعادة صياغته من الطالب.

**الأسس النظرية التي تقوم عليها أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة**

تقوم أساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة على مجموعة من الأسس هي:

- اللُغة كلٌ متكامل تعلّما وإنتاجًا؛ لذا يتطلب إتقان الكتابة توظيف قواعد اللغة.
- تتطلب التنمية اللغوية تنويعا في إجراءات التدريب والتقويم، الأمر الذي يجعل التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة إحدى الوسائل الضرورية في سبيل إتقان الكتابة.
- يُعدّ توظيف التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، وتصويب الأخطاء في أثناء تعليم الكتابة شكلًا من أشكال التقويم التكويني المصاحب.
- تؤكد البحوث والدراسات اللغوية أن الطالب لا يقوى وحده على تعلّم اللّغة، إلا من خلال مواقف تتطلب إرشادا وتوجيها من معلم اللُغة المسؤول عن تشخيص السلوك اللغوي، وتقديم أشكال العون اللازمة؛ لتعديل السلوك وفق المسار الصحيح.
- تُعدُّ صحة الكتابة غاية أساسية من غايات تعلّم قواعد النحو وتعليمها.

**مميزات التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

يمكن تلخيص بعضٍ من مميزات التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة بالآتي:

**أولاً:** يُعد التقويم باستخدام التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة تفاعلا بين إجراءات التّعليم والتقويم.

**ثانيًا:** تأكيد الأداء السليم، وتشجيع الطلاب على تكراره، وتصحيح الأداء الخطأ.

**ثالثًا:** تساعد المعلم على تحديد جوانب النقص والقصور لدى الطلاب.

**رابعًا:** تسمح للطلاب بالمشاركة في عملية التقويم، وتجعل عملية التّعليم ترابطية تكاملية بين المعلم والطلاب؛ لتكون أكثر نشاطا وفعالية.

**خامسًا:** تدرب الطلاب على اكتشاف القاعدة، مما يعزز الاستقلال في التعلّم والاعتماد على النفس.

تدني مستوى الطلاب في الكتابة دفع الباحث إلى البحث عن أساليب تقويم مرافقة لاستراتيجيات التدريس والتقويم، وأساليب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة إحدى هذه الأساليب وليست بديلة عنها، بشرط أن توظف بصورة صحيحة، وأن تلقى متابعة حثيثة ومستمرة من المعلم.

**مبررات التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

يرجع أهمية توظيف التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة في تحسين الأداء الكتابي إلى:

**أولاً:** اعتقاد الطلاب أن أخطاءهم يمكن التسامح بها طالما أن الرسائل والتقارير تفهم بسهولة، مما يعيق الطالب من تطبيق القواعد اللغوية المتعلّمة في الواجبات التواصلية.

**ثانيًا:** اعتماد المعلمين في المدارس غالبا على أساليب التقويم المعتمدة في الأدلة، ولا يقوم المعلم عادة بالبحث عن أساليب تقويم.

**ثالثًا:** الطلاب غالبا يقعون بالأخطاء اللغوية عن دراية أو دون دراية، خاصة في الكتابة.

## دور المعلم

يمكن تلخيص دور المعلم بالآتي:

1. تهيئة المناخ، وتعريف الطالب بالتّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة المستخدمة والغرض من استخدامها، وتدريب الطلاب على كيفية التعامل معها.
2. متابعة أخطاء الطلاب، وتقديم التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة والإشارة إليها.
3. متابعة أداء الطلاب بعد تقديم التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة، والتحقق من قدرتهم على التعامل معها.

**دور الطالب**

يقوم الطالب بالعديد من الأدوار، منها:

1. أداء المهام التي يكلفهم بها المعلم والاحتفاظ بها، وتدوين تاريخ أداء كل مهمة.
2. إجراء التعديلات وفق معلومات التّغذيّة الراجعة، ومراجعة المعلم لفهم ملاحظاته المكتوبة.

**النتاجات العامة**

- يمتلك مهارة الكتابة، ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.

**النتاجات العامة للصف**

تتحدد النتاجات العامة في دليل المعلم بأن:

- يكتب الطالب بأسلوب علمي أو أدبي، موظّفًا ما اكتسبه من رصيد لغوي وفكري، ومُراعيًا ما تعلّمه من قواعد أساسية.
- تنمو مهاراته العقلية العليا المتنوعة من تحليل، وتركيب، واستنتاج، وتقويم في كتابته: الناقدة، والعلمية، والأدبية، والإبداعية، ويوظفها في حل ما يواجهه من مشكلات.
- تنمو لديه قيم، واتجاهات إيجابية نحو نفسه، ودينه، ومجتمعه، ووطنه، وأمته، والمجتمع الإنساني.

**خطوات تنفيذ الحصص**

**أخي المعلم**

اختيرت المادة التّعليمية من كتاب مهارات الاتصال المقرر للصف الثامن الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث اطُّلِع على موضوعات التعبير الكتابي، وإعداد الخطط التي تناسبها، وبما يتلاءم وإجراءات التقويم المتبعة في التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

إليك عزيزي المعلم الخطة الدراسية لكل حصتين صفيتين في تدريس موضوعات الكتابة، تأملها جيدًا؛ لتتعرف أهدافها، وإجراءات تنفيذها، ووسائل تعليمها، وإجْراءات التقويم فيها وفق أسلوب التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة.

**الدرس الأول (الإمام العادل)، (حصتان صفيتان)**

**الخطّة الدراسيّة**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد الانتهاء من تدريس الكتابة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يكتب فقرة في صورة من صور العدل.

**إجراءات تنفيذ الحصّتين وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي بالخطوات الآتية:

التعلّم الجماعي/ انتقاء الزميل في تنفيذ مهارة الكتابة

- كلّف كل طالب بانتقاء زميل يشاركه في كتابة فقرة في صورة من صور العدل.
- كلفهما بمناقشة ما كتباه.
- صحح إجابات الطلاب كالآتي:

- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته أو خطين، وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها بعد تقديم التّغذيّة الراجعة.

- كلف كل الطالب بكتابة الموضوع منفردا، مطورا ما كتبه هو وزميله، في ضوء التّغذيّة الراجعة.
- ذكّر الطلاب بقواعد كتابة التعبير.
- تابع الطلاب في أثناء عملية الكتابة.
- اجمع الدفاتر وقم بعملية التصحيح.
- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته أو خطين، وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- أعد الدفاتر في الحصة التالية.
- أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى، وإجراء ما يلزم بناء على التّغذيّة الراجعة.

**التّقويم**

عزيزي المعلم، قوّم طلابك باستخدام نماذج التقويم الآتية:

**أنموذج إعادة الصياغة للمجموعة التجريبية الأولى.**

- مثال: كتب الطالب "أنما الدينَ الإسلامُ" في درس إنَّ وأخواتها على غرار قوله تعالى ﴿إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَى﴾.
- العبارة السابقة خطأ لسببين؛ أولًا: تكسر همزة إنّ وجوبًا إذا وقعت في بداية الجملة. ثانيًا: يترتب على دخول ( ما الزائدة) على إنّ وأخواتها أن تزول عنها خاصية نصب الاسم ورفع الخبر؛ ( فإنَّ) مكفوفةٌ عن العمل أي النصب، ( والماء الزائدة) هي السبب.

- يُصحّح المعلم العبارة السابقة كالآتي:

- يشير المعلم إلى الخطأ في العبارة بوضع خطٍّ أو خطّين أو دائرةٍ حوله.
- يعيد المعلم صياغة العبارة، كالآتي: "إنما الدينُ الإسلامُ".
- يكتفي المعلم بإعادة الصياغة، ولا يقدم تفسيرًا لغويًا، وهكذا مع الأنشطة الكتابية وأوراق العمل والاختبارات.

**أنموذج العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة" للمجموعة التجريبية الثانية.**

يُصحّح المعلم العبارة السابقة كالآتي:

- يشير المعلم إلى الخطأ في العبارة بوضع خطٍّ أو خطّين أو دائرةٍ حوله "أنما الدينَ الإسلامُ".
- يكتب المعلم التفسير اللّغوي للخطأ أو الأخطاء، كأن يكتب "أولًا: تكسر همزة إنّ وجوبًا إذا وقعت في بداية الجملة، ثانيًا: ( إنَّ) مكفوفةٌ عن العمل أي النصب، بسبب( ماء الزائدة).
- يكتفي المعلم بكتابة الأسباب (التفسير اللغوي)، دون إعادة الصياغة للعبارة الخطأ، وهكذا مع الأنشطة الكتابية وأوراق العمل والاختبارات.

**الدرس الثاني (من حكم زهير)، (حصتان صفيتان)**

**الخطّة الدراسيّة**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد الانتهاء من تدريس الكتابة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يوظف ما اكتسبه من مفردات وأفكار وأساليب في التعبير الكتابي.
- يكتب فقرة يبين فيها عوائد عمل الخير والمعروف، اجتماعيا.

**إجراءات تنفيذ الحصّتين وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي بالخطوات الآتية:

استراتيجية التفكير الناقد في الكتابة على النحو الآتي:

- اطلب من الطلاب أن يذكروا بعض الحوادث التي مرت بهم تضمنت أفعال خير.
- وجه بعض الأسئلة، مثل: ما الفوائد التي يجنيها فاعل الخير؟ ما أثر فعل الخير على المجتمع؟
- دون الإجابات على السبورة.
- ناقش الطلاب بمضمون الإجابات.
- بين للطلاب أن الإجابات تمثل عناصر وأفكار يمكن الاستعانة بها.
- كلف كل الطالب بكتابة فقرة مستعينا بالعناصر والأفكار التي دونت على السبورة.
- ذكر الطلاب بقواعد كتابة التعبير.
- تابع الطلاب في أثناء عملية الكتابة.
- اجمع الدفاتر وقم بعملية التصحيح.
- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

• أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته أو خطين، وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
• أعد الدفاتر في الحصة التالية.
• أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى، وإجراء ما يلزم بناء على التّغذيّة الرّاجعة المقدمة.

**الدرس الثالث (الشبكة العالمية للمعلومات)، (حصتان صفيتان)**

**الخطّة الدراسيّة**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد الانتهاء من تدريس الكتابة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يكتب موضوعا عن لصوص الشبكة العالمية للمعلومات.

**إجراءات تنفيذ الحصّتين وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي بالخطوات الآتية:

العصف الذهني

- ابدأ باستمطار أفكار الطلاب حول عناصر الموضوع.
- اختر مع الطلاب أربعة عناصر للكتابة فيها.
- كلف الطلاب بكتابة الموضوع، مع مراعاة سلامة اللّغة، وعلامات الترقيم، وتسلسل الأفكار.
- تابع الطلاب في أثناء عملية الكتابة.
- اجمع الدفاتر وقم بعملية التصحيح.
- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته أو خطين، وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- أعد الدفاتر في الحصة التالية.
- أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى، وإجراء ما يلزم بناء على التّغذيّة الراجعة.

**الدرس الرابع (من الغزل العذري)، (حصتان صفيتان)**

**الخطّة الدراسيّة**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد الانتهاء من الكتابة تدريس، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يكتب قصة، مستخدما ما ورد في القصيدة من تسلسل، في التعبير عن الشوق والحنين تنتهي بمضمون البيت الأتي:

وكلُّ قريبِ الدارِ لا بُدَّ مَرَّةً سَيُصبِحُ يَوْمًا وهو غيرُ قريبِ

للشاعر العباس بن الأحنف

**إجراءات تنفيذ الحصتين وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي بالخطوات الآتية:

يمكن توظيف استراتيجية الاستقصاء لتنفيذ مهارة الكتابة، كالآتي:

- اعرض مقدمة القصة باستخدام الوسيلة التي تراها مناسبة، كالحاسوب.
- ناقش الطلاب في عناصر القصة، مثل: المكان، الزمان، الشخوص، الأحداث،،
- كلف الطلاب بكتابة خاتمة القصة بشكل فردي.
- تابع الطلاب في أثناء عملية الكتابة.
- اجمع الدفاتر وقم بعملية التصحيح.
- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

• أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته أو خطين، وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

• أعد الدفاتر في الحصة التالية.

• أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى، وإجراء ما يلزم بناء على التّغذيّة الرّاجعة المقدمة.

**الدرس الخامس (حقوق الإنسان في الأردن)، (حصتان صفيتان)**

**الخطّة الدراسيّة**

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد الانتهاء من تدريس الكتابة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يكتب معتمداً على مصادر مطبوعة أو إلكترونية.

- يوظف ما اكتسبه من مفردات وأفكار في تعبيره الكتابي حول منجزات جلالة الملك عبد الله الثاني.

| إجراءات تنفيذ الحصّتين وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة |
| --- |

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي بالخطوات الآتية:

يمكن توظيف استراتيجية التفكير الناقد على النحو الآتي:

- اطلب من الطلاب أن يذكروا ما حققته المرأة في عهد جلالة الملك عبدا لله الثاني .

- اطلب من الطلاب أن يعلقوا حول بعض الأفكار، مثل: أصبحت المرأة تتقلد مناصب قيادية في الدولة.

- اسأل الطلاب عن آرائهم حول تخصيص عدد من المقاعد البرلمانية للمرأة.

- كلف الطلاب بكتابة فقرة حول الموضوع، مسترشدين بإجابة الأسئلة، وبقواعد كتابة التعبير.

- تابع الطلاب في أثناء عملية الكتابة.

- اجمع الدفاتر وقم بعملية التصحيح.

- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

- أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته أو خطين، وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".
- أعد الدفاتر في الحصة التالية.
- أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى، وإجراء ما يلزم بناء على التّغذيّة الراجعة.

## الدرس السادس (هذي بلادي)، (حصتان صفيتان)

### الخطّة الدراسيّة

**النّتاجات الخاصّة**

يتوقع بعد الانتهاء من تدريس الكتابة، ومعالجتها من المعلم بمشاركة الطالب أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- يبدي رأيه كتابة في بيت أبي تمام الآتي:

كم منزل في الأرض يألفه          الفتى وحنينه أبدًا لأول منزل

**إجراءات تنفيذ الحصّتين وفق التّغذيّة الرّاجعة التّصحيحيّة المكتوبة**

عزيزي المعلم، ابدأ التنفيذ الفعلي بالخطوات الآتية:

يمكن توظيف التعلّم الجماعي/ المناقشة في تنفيذ مهارة الكتابة، كما يأتي:

- وزع الطلاب في مجموعات.
- كلف المجموعات بمناقشة الفكرة والتوصل على عناصرها.
- كلف الطلاب بكتابة الموضوع بشكل منفرد.
- ذكر الطلاب بقواعد كتابة التعبير.
- تابع الطلاب في أثناء عملية الكتابة.
- اجمع الدفاتر وقم بعملية التصحيح.
- اتّبع الخطوات الآتية في عملية التقويم:

• أشر إلى الخطأ بوضع خط تحته أو خطين، وقدّم التّغذيّة الرّاجعة مكتوبة، حسب أسلوب التقويم: إعادة الصياغة، أو العمليات الذهنيّة المصاحبة "ما وراء اللغة".

• أعد الدفاتر في الحصة التالية.

• أعط الطلاب فرصة للاطلاع عليها مرة أخرى، وإجراء ما يلزم بناء على التّغذيّة الرّاجعة المقدمة

## الملحق ز

## كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتـــب العميـــد

الرقم: ك ت/١٠٧/ ١٠٨٤٠
التاريخ: ١٦ / ذو القعدة / ١٤٣٣ هـ
الموافق: ٢ / تشرين الأول / ٢٠١٢ م

السيد مدير مديرية تربية لواء الكورة المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب محمد احمد فلاح الزيوت

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الطالب محمد احمد فلاح الزيوت ورقمه الجامعي (٢٠٠٩٢٣٠٠٨٥)، بدراسة بعنـــوان " أثر نمط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في التحصيل النحوي والأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي"؛ وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (اختبار التحصيل في النحو، اختبار الأداء الكتابي) على عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الكوره.

أرجـو التكرم بالاطـلاع والموافقـة على تسهيـل مهمـة الطالب المذكـور أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

/عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٩٩ اربد- الاردن
Tel:962-2-7211111 Fax: 962-2-7211199 Irbid-Jordan Email:fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

# الملحق س

## كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتّعليم للواء الكورة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـة والتعليـم
مديرية التربية والتعليم للواء الكورة

الرقم: ك ص / ١٣ / ٧ / ١٠٤١٢
التاريخ: ١٧/١١/١٤٣٣هـ
الموافق: ٣/١٠/٢٠١٢م

مدير مدرسة كفرابيل الثانوية للبنين

مدير مدرسة كفرعوان الثانوية للبنين

مدير مدرسة طنجة الثانوية للبنين

مدير مدرسة بيت ايدس الأساسية للبنين

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أشارة لكتاب عطوفة رئيس جامعة اليرموك رقم ك ت/١٠٧/ ١٠٨٤ تاريخ ٢/١٠/٢٠١٢م، بقيام الطالب محمد احمد فلاح الزيوت بإجراء دراسة عنوانها" أثر نمط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة في التحصيل النحوي والأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية / جامعة اليرموك تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أدوات الدراسة ( اختبار التحصيل في النحو . اختبار الأداء الكتابي ) المرفقة على عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدارسكم .
يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

/ مدير التربية والتعليم
مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية.
نسخة / ر . ق الإشراف التربوي.

13

# Abstract

**Al Zyoot, Mohammad Ahmad Falah. Effect of Written Corrective Feedback Type (Recast, and Metalinguistic) on Improving the 8th Grade Basic Students' Performance in Grammar of Arabic Language and Writing. Ph.D Dissertation, Yarmouk University, 2013. (Supervisor: Dr. Nasr Mohammad Maqableh).**

The study aimed to investigated the effect of written corrective feedback types (Recast and Metalinguistic feedback) on improving the 8th grade basic students' performance in Grammar of Arabic Language and Writing. the researcher constructed two tests. The first one measured the performance of the students in grammar according to Bloom's three Levels: knowledge, comprehension, and application. The test consisted of (33) multiple choice items. In each item there were four options. The second test measured the writing skills in form and content. The students were allowed to write in one of the three assigned topics. The two tests were applied, on the participants of the study, after getting their validity as well as their reliability.

The sample of the study consisted of (74) 8th grade students selected from Jordan. The students were assigned into three groups that were chosen randomly from the three schools.

The study was conducted on the participants of the three groups as the intervention was administered in the form of (18) period in grammar and (12) period in writing. The first experimental group's participants were 23 they were received the written recast corrective feedback; the second experimental group's participants were 25 They were received the written Metalinguistic corrective feedback, while the control group's participants were 26 did not receive the written corrective feedback (Recast and Metalinguistic Feedback).

The results of the first question showed that there was a significant difference at $\alpha = 0.05$ in the students' performance on knowledge, comprehension and application levels between the control group participants' performance and the performance of the participants in the two experimental groups. These differences were in favor of the two experimental groups. Moreover, the results of the study showed a significant difference at $\alpha = 0.05$ in the students' performance on the application level between the

experimental groups in favor of the students in the experimental group (Recast Feedback).

The results of the second study question showed that there was a significant difference at α= 0.05 in the writing two skill (form and content ) between the performance of the students in the control group and the experimental group (Recast Feedback) in favor of the students' performance in the experimental group (Recast Feedback.

**Key Words: Grammar of Arabic Language, Writing Performance, Written Corrective Feedback, Recast Feedback, Metalinguistic Feedback.**